

Buchner, Tobias

## Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 355 S. - (Inklusion, Behinderung, Gesellschaft. Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge) - (Zugl.: Wien, Universität Wien, Diss., 2016)



Quellenangabe/ Reference:

Buchner, Tobias: Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2018, 355 S. - (Inklusion, Behinderung, Gesellschaft. Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge) - (Zugl.: Wien, Universität Wien, Diss., 2016) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-157642 - DOI: 10.25656/01:15764

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-157642>

<https://doi.org/10.25656/01:15764>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Inklusion, Behinderung, Gesellschaft**  
**Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge**

Tobias Buchner

# **Die Subjekte der Integration**

**Schule, Biographie und Behinderung**

Buchner

# Die Subjekte der Integration

# Inklusion, Behinderung, Gesellschaft

## Bildungs-und sozialwissenschaftliche Beiträge

herausgegeben von

Ingeborg Hedderich und Gottfried Biewer

*In dieser Reihe sind erschienen*

Calabrese, Stefania: Herausfordernde Verhaltensweisen - Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn 2016.

Kremsner, Gertraud: Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn 2017.

Ritzenthaler-Spielmann, Daniela: Lebensentscheidungen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Eine qualitative Studie. Bad Heilbrunn 2017.

Zahnd, Raphael: Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn 2017.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Tobias Buchner

# Die Subjekte der Integration

Schule, Biographie und Behinderung

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2018

**k**

*Die Dissertation, auf der das Buch basiert, wurde 2017 mit dem Wissenschaftspreis der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie mit dem Dissertationspreis der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien ausgezeichnet.*

*Die Open Access-Publikation und die Satzeinrichtung des Buchs wurde durch die Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft ermöglicht.*

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien unter dem Titel „Schule, Subjektivierung und Behinderung. Eine biographieanalytische Studie zu den Regelschulerfahrungen behinderter Schüler\*innen in Österreich“ als Dissertation angenommen.

Betreuer\*innen: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer und Univ. Prof.in Dr.in Bettina Dausien.

Gutachter\*innen: Univ. Prof.in Dr.in Vera Moser und Univ. Prof. Dr. Jürgen Budde.

Tag der Disputation: 14.12.2016.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2258-9

## Kurzzusammenfassung

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit steht die Subjektivierung behinderter Schüler\*innen im biographischen Kontext Regelschule. Dazu wird ein heuristischer Rahmen aufgespannt, in dem zunächst die machtkritischen Überlegungen von Foucault und Butler mit dem kulturellen Modell von Behinderung verbunden und auf den Kontext Regelschule bezogen werden. Subjektivierung wird demgemäß als machtvoller Prozess erachtet, in dessen Rahmen das Schüler\*innensubjekt durch Disziplinartechniken (Foucault 1994) hervorgebracht und geformt wird. Subjekte entwickeln dabei Technologien des Selbst (Foucault 1993), die in Beziehung zu den Normen von Schule stehen. Mit Butler wird Subjektivierung zudem als intersubjektives Geschehen der Anerkennung zwischen Schüler\*innen (und Lehrer\*innen) (Butler 2010) sowie als psychische Arbeit am Selbst gedacht, über die leidenschaftliche Verhaftungen generiert werden (Butler 2001a). Kinder und Jugendliche werden in diesen Prozessen mit ableistischen Körpernormen konfrontiert und generieren zu diesen Normalisierungsregimen von Schule in Relation stehende Selbstverhältnisse. Dieses Verständnis von Subjektivierung wird in einem weiteren Schritt mit dem Konzept der Biographie verwoben. Biographisches Erzählen wird dabei als bedeutende Selbsttechnik der Moderne gefasst, in deren Rahmen sich Individuen sinngebend zu ihrer Vergangenheit in Beziehung setzen und dadurch als biographisches Subjekt konstituieren. Erzähler\*innen nehmen auf prägende Verhältnisse und Erfahrungen Bezug und reflektieren diese. In Bezug auf Schule verweisen die derart produzierten Narrationen also auf vergangene Subjektivierungsprozesse, gleichzeitig erfolgt darüber Subjektbildung im Moment des Erzählens.

Im empirischen Teil werden drei Fälle präsentiert, die aus einem Sample von 34 jungen behinderten Personen aus Österreich entnommen sind, mit denen biographische Interviews durchgeführt wurden. Im darauf folgenden Fallvergleich werden drei Dimensionen herausgearbeitet, anhand derer Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen untersucht werden: 1. Schulische Erfahrungsräume und die darin eingelagerten Normalitäten, die ein Spektrum zwischen ableistischen Sogwirkungen und ermöglichender Teilhabe an Schule erzeugen. 2. Selbsttechniken, die Subjekte in Relation zu diesen Normalitätsregimen entwickeln, welche von einer fähigkeitsbezogenen Selbstnormalisierung bis zu transnormalistischen Formen der Selbstführung reichen. 3. ‚Biographische Wahrheiten‘, über die eine erzählerische Mediation der durch Schule vermittelten Normalitätsvorstellungen erfolgt. Diese changieren zwischen einer biographisierenden Lesart von fähigkeitsbezogener Selbstnormalisierung als Ermächtigung und einer Deutung von Schule als grausamen ableistischen Regime, das tiefe Wunden verursachte.

Im Rahmen der Theoretisierung werden diese Befunde abschließend in Hinblick auf die innerhalb der Integrations-/Inklusionsforschung erfolgte Debatte um Normalisierung und Behinderung eingeordnet, wobei die bisher wenig berücksichtigten Anteile von Peers an Normalitätskonstruktionen betont werden. Anschließend wird unter Bezugnahme auf die Fallbeispiele das Konzept des Ableism kritisch reflektiert und ergänzt. Zudem werden die Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionalisierung im Kontext schulischer Inklusion aufbereitet.

## Abstract

This book is concerned with subjectification processes of young disabled students in mainstream schools in Austria. Developing the heuristic framework of the study, I combine concepts of Michel Foucault and Judith Butler with the cultural model of disability. Subjectification, then, can be understood as the constitution of the subject by disciplining techniques (Foucault 1994) and the acquisition of norms via technologies of the self (Foucault 1993). Furthermore, and referring to Butler, subjectification can be understood as an intersubjective procedure of recognition (Butler 2010) between students (and teachers) in schools – and as psychic work on the self, producing passionate attachments (Butler 2001a). In these complex processes, students are confronted with ableist norms, why they develop subjectivities that relate to these normalising regimes of schools. I link these ideas of subjectification with the concept of biography, thinking of biographical narratives as an important self technique of modernity, which is used by subjects to relate to experiences and to form a specific, temporalized understanding of themselves. Thus, biographical narratives point to subjectification processes in the past – and at the same time narrators constitute themselves by telling their story (in a specific way) in the moments of the interview.

In the empirical part of this book, I present three case studies, stemming from a sample of 34 young disabled persons from different federal states of Austria. These persons were interviewed using biographical interviews as method. This section is followed by a case comparison, focussing on three dimensions:

1. Schools as ‚spaces of experiences’ (‚Erfahrungsräume’) and the normalities embedded within these. This dimension provides a broad spectrum, ranging from ableist ‚maelstroms’ to enabling practices, fostering participation.
2. Technologies of the self (which are linked to ‚spaces of experience’), ranging from ableist self-normalisation to transnormalising (‚transnormalistisch’) modes of self-guidance.
3. The biographical ‘truths’ narrators produce to mediate ableist discourses of normalcy, imposed on students in schools. These vary from an empowering form of self-normalisation to a thinking of schools as cruel ableist regimes, causing wounds that still hurt.

In the following part of the study, results are discussed in relation to existing concepts of normalisation in the context of inclusive education. The impact of peers as disciplining ‚border patrols’, enforcing normalcy in mainstream schools, is highlighted in this chapter. However, results also point to modes of subjectification and institutional practices that can be read as empowering. Referring to these aspects of the case studies, I suggest a broadened understanding of ableism, thinking of abilities as crucial but not necessarily cruel aspects of subjectification processes in schools.

In the last section of the thesis, results are discussed in relation to teacher education and school development.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort: Zur Poduktion des vorliegenden Textes</b> .....	11
<b>Danksagung</b> .....	13
<b>Lesehilfen</b> .....	15
<b>1 Einleitung</b> .....	17
<b>2 Politische Entwicklungen und Modelle schulischer</b>	
<b>Integration in Österreich</b> .....	23
2.1 Auf dem Weg zu einer Schule für alle? Schulpolitische Entwicklungen im Kontext von Integration in Österreich .....	23
2.2 Schulische Settings und pädagogische Konzepte der Integration .....	26
<b>3 Forschung zu Regelschule und Behinderung</b> .....	29
3.1 Integrationsforschung in Österreich: Auf der Suche nach dem Subjekt .....	30
3.1.1 Untersuchungen zur Phase der Schulversuche in Österreich .....	30
3.1.2 Forschungsarbeiten ab den 2000er Jahren .....	32
3.1.3 Bilanzierung: Der Blickwinkel behinderter Schüler*innen als zentrales Desiderat der österreichischen Integrationsforschung .....	34
3.2 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 1: Die Produktion von Differenz in unterrichtlichen Praktiken .....	36
3.3 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 2: ‚Voices‘ behinderter Schüler*innen .....	38
3.4 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 3: Biographie, Schule und Behinderung .....	41
3.4.1 Studien zu Schüler*innenbiographien .....	41
3.4.2 Studien zu Biographie und Behinderung .....	43
3.5 Conclusio: Desiderate und Anliegen der Arbeit .....	45
<b>4 Disability Studies (in Education):</b>	
<b>Kritische Perspektiven auf Behinderung</b> .....	49
4.1 Das individuelle Modell: Behinderung als pathologische Abweichung und Problem des Individuums .....	49
4.2 Behindert werden: Das soziale Modell von Behinderung .....	51
4.3 Das kulturelle Modell: Behinderung als Produkt ableistischer Wissensordnungen .....	54
4.4 Disability Studies in Education: Kulturen der Behinderung in Bildungseinrichtungen erforschen .....	56
<b>5 Schule, Subjektivierung und Behinderung</b> .....	59
5.1 Subjektivierungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Michel Foucault .....	61
5.1.1 Subjekt(ivierung), Macht und Wissen .....	61
5.1.2 Subjektivierung in Schulen: Die Produktion ‚gelehriger‘ Körper .....	65
5.1.3 Die Technologien des Selbst .....	74
5.1.4 Zwischenfazit: Schule und Subjektivierung mit Foucault denken .....	79

5.2 Subjektivierungstheoretische Ergänzungen mit Butler:	
Performative Praktiken, Anrufungen und die Psyche der Macht .....	81
5.2.1 Zitationen und Praktiken: Subjektivierung als diskursives Tun .....	82
5.2.2 Subjektivierung als intersubjektives Geschehen:	
Anrufung und Anerkennung .....	85
5.2.3 Die Psyche der Macht .....	88
5.3 Zusammenfassung: Schule, Behinderung und Subjektivierung mit	
Foucault und Butler denken .....	90
<b>6 Biographie und Subjektivierung .....</b>	<b>95</b>
6.1 Biographie: Historische Entwicklung eines	
Präsentations- und Denkmusters .....	96
6.2 Biographisierung als verpflichtende Selbsttechnik der Moderne .....	102
6.3 Biographisierung und biographisches Wissen .....	105
6.4 Biographische Erzählungen .....	108
6.4.1 Das narrative Interview als Setting für die Erzeugung einer	
Stegreiferzählung .....	110
6.4.2 Zur Relation von Vergangenheit und Text:	
Die Erzählung als Abbild vergangener Wirklichkeiten? .....	112
6.4.3 Differenz(ierung): Erleben, Erinnern und Erzählen als	
unterschiedliche Ebenen in der Hinwendung auf die Vergangenheit .....	113
6.4.4 Biographisches Wissen und biographischer Standpunkt .....	115
6.4.5 Das biographische Interview als soziale Praxis .....	117
6.4.6 Kulturelle Darstellungsschemata und institutionalisierte Skripte .....	120
6.4.7 Zwischenresümee .....	122
6.5 Biographische Erzählung und Subjektivierung .....	123
6.6 Aufmerksamkeitsrichtungen für die Interpretation des Datenmaterials	
dieser Arbeit .....	127
<b>7 Methodologischer Rahmen der Studie .....</b>	<b>131</b>
7.1 Reflexivität als Grundhaltung .....	131
7.2 Wissenschaftliche Konstruktionen als Konstruktionen zweiten Grades .....	133
7.3 Abduktive Forschungslogik und Grounded Theory .....	134
<b>8 Dokumentation des Forschungsprozesses .....</b>	<b>137</b>
8.1 Einbindung in das Quali-TYDES Projekt .....	137
8.1.1 Rekrutierungsstrategie .....	138
8.1.2 Durchführung der Interviews .....	140
8.1.3 Aufbereitung des Datenmaterials .....	142
8.2 Entscheidung zur Eingrenzung des Samples .....	143
8.3 Vorgehen bei der Auswertung des aufbereiteten Datenmaterials .....	145
8.3.1 Formale Textanalyse .....	146
8.3.2 Rekonstruktion der Vorgeschichte des Interviews .....	147
8.3.3 Strukturelle Beschreibung der biographischen Texte .....	148
8.3.4 Interpretationsentscheidungen und vertiefende Analysen .....	149
8.3.5 Analytische Abstraktionen .....	151
8.3.6 Vergleichende Analysen .....	152
8.3.7 Theoriebildung .....	152

8.4 Reflexionen zum Forschungsprozess .....	152
8.4.1 Anrufungen und Besonderungen im Rahmen des Projekts Quali-TYDES .....	153
<b>9 Falldarstellungen .....</b>	<b>157</b>
9.1 Fallrekonstruktion Kathrin Horvath .....	158
9.1.1 Soziale Rahmung des Interviews .....	159
9.1.2 Kathrin Horvaths Erzählung .....	161
9.1.3 Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente .....	163
9.1.4 Ergänzende Perspektiven: Analyse von Sequenzen zur Schulzeit aus dem Nachfrageteil .....	178
9.1.5 Schulische Subjektivierung und postschulische Lebenswelten: Kontinuitäten von Handlungsfähigkeit und Arbeit am Selbst .....	183
9.1.6 Analytische Abstraktion .....	191
9.2 Fallrekonstruktion Markus Oberndorfer .....	197
9.2.1 Soziale Rahmung des Interviews .....	197
9.2.2 Markus Oberndorfers Erzählung .....	198
9.2.3 Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente .....	201
9.2.4 Das nachschulische Leben als Fortsetzung der Transformationsbewegung .....	228
9.2.5 Analytische Abstraktion .....	230
9.3 Fallrekonstruktion Simon Harrauer .....	238
9.3.1 Soziale Rahmung des Interviews .....	238
9.3.2 Simon Harrauers Erzählung .....	239
9.3.3 Rekonstruktion schulbiographischer Segmente .....	242
9.3.4 Fortgesetzte Arbeit am Selbst: Subjektivierung in der Regelschule als biographischer Gewinn für postschulische Lebensphasen .....	257
9.3.5 Analytische Abstraktion .....	260
<b>10 Fallvergleich: Erfahrungsräume, Selbstverhältnisse und ihre biographischen Haftungen .....</b>	<b>267</b>
10.1 Schulische Erfahrungsräume .....	268
10.1.1 Institutionelle Praktiken: Zwischen Befähigung und Besonderung .....	269
10.1.2 ‚Wild integriert‘: Die Antworten auf Beeinträchtigung an ‚Höheren Schulen‘ .....	275
10.1.3 Die Räume der Höheren Schulen: Prekäre Positionen und Kontinuitäten .....	276
10.1.4 Positionierungen durch Peers: Zwischen Veränderungen und Freundschaften .....	278
10.1.5 Zusammenfassung: Schulische Erfahrungsräume und die darin eingelagerten Normalitäten .....	283
10.2 Techniken des Selbst: Körperarbeiten als Normalisierungsstrategien .....	284
10.2.1 Entstehungskontexte, Formen und Teloi von Selbsttechniken .....	285
10.2.2 Selbsttechnik und Handlungsfähigkeit.....	288

10.2.3	Der Körper im Fokus: Selbsttechniken als Arbeit an der Beeinträchtigung .....	290
10.2.4	Die Räume außerhalb von Schule und ihre Ressourcen für Selbsttechniken .....	292
10.2.5	Bilanzierung: Selbsttechniken im Kontext von Schule zwischen Körper-Normalisierung und Transgression .....	294
10.3	Befähigung und Behinderung in nachschulischen Lebenswelten: Die Nachhaltigkeit schulischer Selbstverhältnisse .....	295
10.3.1	Postschulische Selbstführung zwischen Verschiebungen und Kontinuitäten .....	297
10.4	Biographische Wahrheiten und ihre (Re-)Produktion in Erzählungen .....	298
10.4.1	Mediating Ableism: Das biographische Subjekt und das Wissen um Normalität .....	300
<b>11</b>	<b>Schule, Subjektivierung und Normalität. Theoretische Vertiefung ausgewählter Ergebnisse .....</b>	<b>301</b>
11.1	Einpassungen und Ermöglichung: Die ‚erste integrierte Generation‘ als Objekt differenter lokaler Praktiken .....	302
11.2	Die ableistische Normalzone und ihre Subjekte: Normalisierungstheoretische Vertiefungen .....	304
11.2.1	Zentrale Strukturen der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten .....	305
11.2.2	Normalismustheoretische Reflexionen zu Subjektivierungs- prozessen: Flexibel- vs. protonormalistische Subjektivitäten? .....	308
11.3	Möglichkeitsbedingungen für eine widerspenstige Selbstführung in ableistischen Spannungsfeldern von Schule .....	311
11.4	Subjektivierung zwischen Fähigkeitszwang und Befähigung – Implikationen für ableismuskritische Reflexionen .....	314
11.5	Normalitätsurteile, Freundschaften und die ableistische Dividende: Peers und Subjektivierung .....	317
<b>12</b>	<b>Schlußfolgerungen für Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion .....</b>	<b>319</b>
12.1	‚Doing inclusion‘: Inklusive Räume von Schule ermöglichen .....	319
12.2	Therapeutische Förderung und inklusive Bildung .....	320
12.3	Sensibilisierung für Differenz(-produktion) als Teil von Professionalisierung .....	322
12.4	Inklusive Bildung als Verlernen ableistischer Normalitäten .....	323
12.5	Raum, Kultur und Leadership .....	325
<b>13</b>	<b>Schluss .....</b>	<b>327</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>333</b>

## Vorwort: Zur Produktion des vorliegenden Textes

Der vorliegende Text basiert auf einer Dissertationsschrift, die ich von 2011 bis 2016 am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien verfasst habe. Er entstand aus einer Leidenschaft – und zwar für Biographieforschung und machtkritische Theorie. In Bezugnahme auf derlei Überlegungen könnte man nun auch sagen, dass dieses Buch nicht nur aus einer Leidenschaft hervorgegangen ist, sondern auch aus leidenschaftlichen Verhaftungen – und zwar mit jenen Normen der Anerkennbarkeit, die in der universitären Statuspassage ‚pre doc‘ spezifische Fähigkeitserwartungen entstehen lassen. Die Subjektposition Dissertand\*in gilt es schließlich mit einem ‚doing academic‘ zu füllen, über das die als notwendig konstruierten Fähigkeiten performiert werden können. Das ‚doing dissertation‘ stellt nun eine besondere, allerdings äußerst bedeutende Form der Unterwerfung unter das Regelwerk der Akademie dar. Über mehrere Jahre müssen bestimmte Praktiken, wie das Schreiben, Tag für Tag wiederholt werden. Über das Schreiben schreiben sich die fähigkeitsbezogenen Normen der Akademie letztlich auch in die Subjektivität der Dissertand\*in, in ihr Denken und ihre Sprache ein. Derlei machtvollen Prozesse sind freilich auch mit Vergnügen verbunden, beziehen sie ihre Kraft doch, wie erwähnt, auch aus Leidenschaft. Sie produzieren allerdings zudem Vulnerabilität, entfachen einen ableistischen Sog, der das Selbst und Tun erfasst und lenkt. Sie bedeuten Entbehrung – und so manches Mal wählte ich mich beim Schreiben nicht in meinem Büro oder am heimischen Schreibtisch sitzend, sondern in einer klösterlichen Mönchszelle.

Durch das Schreiben, das eben als gleichzeitig kreativer und spannungsgeladen-machtvoller Vorgang gefasst werden kann, entsteht ein Text, der das Subjekt als Doktorand\*in anerkennbar werden lässt. Als Doktor\*in wird man allerdings nur anerkennbar, wenn der Text auch zu einem ‚guten Ende‘ kommt, einer kohärenten Schrift, die spezifischen Anforderungen entsprechen sollte. Bis dahin ist es ein langer, mühsamer und oft auch schmerzhafter Weg. So ist das schreibende Subjekt in der Phase des Dissertierens – von der man selbst oft eher den Eindruck hat, dass es eine Phase des Dilettierens ist – so leidenschaftlich in Überlegungen verstrickt, dass es sich in dem Gedankenknäuel beinahe zur Gänze verliert. Um diesem Schicksal zu entgehen, erfordert es ab und zu mal einen Remppler ‚von außen‘ bzw. eine Erinnerung daran, dass der ‚perfekte Text‘ ein Phantasma der Akademie darstellt, auf das sich Dissertant\*innen zwar führen sollen, nach dem sie streben und mit dem sie sich affektiv verweben – das aber in realitas nie erreicht werden kann. So danke ich Justin Powell für eine solche Erinnerung, der mir mal schrieb: „Tobias, don’t get it right, get it written!“

Die letztendlich erfolgreiche Performanz entlang der Normen der Anerkennbarkeit der Akademie war mir letztlich aus zwei Gründen möglich: Privilegien und ein soziales Netz, das mich und meine Arbeit unterstützte.

Zum erstgenannten Aspekt. Das erfolgreiche Dissertieren wurde mir möglich, weil ich über die notwendigen Privilegien verfüge. Diese sind Ausdruck von hegemonialen Konstellationen, die ich zwar versuche herauszufordern, in die ich aber trotzdem nur allzu oft Komplizenhaft verstrickt bin. Zu diesem Topos gäbe es jetzt einiges zu sagen. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle etwas, das ich als fähigkeitsbezogenes Privileg bezeichne. So erhielt ich überhaupt erst die Möglichkeit, mich den ableistischen Normen des Dissertierens zu unterwerfen, weil ich an der zweiten institutionellen Station meines Bildungswegs, der Schule, aufgrund

der Performanzen spezifischer Fähigkeiten scheinbar als ‚normaler Schüler‘ anerkennbar wurde. Nur all zu viele Individuen werden in den Sphären der Schule hingegen in andere, besondernde und letztendlich auch behindernde Subjektpositionen gerufen. Subjektpositionen, die am Ende des schulischen Weges nicht die Möglichkeit generieren, ein akademisches Studium aufzunehmen. Es gibt viele, deren Fähigkeiten aufgrund der ableistischen historischen Konfiguration, die auch das Tun und Denken in Schulen prägt, nicht gleichermaßen anerkennbar werden, deren Teilhabe an Bildung durch die Zuschreibung ‚förderbedürftig‘ eingeschränkt und behindert wird. Denn die Bildungssysteme der deutschsprachigen Länder können bei weitem nicht als inklusiv bezeichnet werden, was sich unter anderem in den Erzählungen der jungen Menschen zeigt, die in der vorliegenden Arbeit dargelegt werden, aber auch der geringen Zahl an behinderten Akademiker\*innen und Forscher\*innen, die sich mit Inklusion und Bildung auseinandersetzen können.

So ist es in diesem Text ein als ‚able bodied‘ positioniertes Subjekt, das sich der Betrachtung der mächtigen, ableistischen Normalitäten von Schule und deren Wirkung auf Subjekte, die nicht über das besagte Privileg verfügen, annimmt. Das Schreiben zu dieser Thematik stellt im Kontext der genannten Positionierung einen spannungsvollen Prozess dar. Denn – so könnte man entlang der Debatten um Repräsentation und legitime Sprecher\*innenpositionen zurecht argumentieren – der ableistisch Privilegierte schreibt (und spricht damit auch) über die Benachteiligung der Nicht-Privilegierten, was innerhalb der Disability Studies zurecht problematisiert worden ist. Vielleicht wäre es aufgrund der markierten historischen Problemstellung und den Mehrheitsverhältnissen in der Akademie richtig gewesen, wenn ein Subjekt diesen Text verfasst hätte, dem die später behandelten Behinderungserfahrungen selbst vertrauter sind als dem Autoren. Wer nun schreiben und sprechen darf, und wer nicht, sollte meines Erachtens aber nicht ausschließlich entlang der Frage nach der Erfahrung und Positionierung verhandelt werden, sondern auch in Hinblick auf die Art und Weise, wie das Sprechen und Schreiben zu Erfahrungen erfolgen sollte. Ein solches Sprechen und Schreiben erfordert eine Reflexion der Privilegien und der Normalitätsregime, aus denen erstere hervorgehen und das Denken der Subjekte sowie das Selbst prägen – sowie eine Sprache und ein Denken, die eine kritische Betrachtung im Sinne eines behindert Werdens ermöglichen. Dazu an späterer Stelle aber mehr.

Das Verfassen des vorliegenden Textes in der beschriebenen Art und Weise war mir neben den erwähnten Privilegien letztlich, wie bereits erwähnt, nur möglich, weil ich umfangreiche, großartige und ermächtigende Unterstützung erhielt. Denn dieser Text ist nicht das Werk eines autonomen Subjekts. Vielmehr wurde er in einem Geflecht interdependenter Relationen zu Anderen hervorgebracht, die mich in einer von hoher Verletzlichkeit gekennzeichneten biographischen Phase unterstützt haben.

## Danksagung

Aus den zuvor genannten Gründen möchte ich mich an dieser Stelle zunächst bei allen bedanken, die mir in den letzten Jahren beim Verfassen dieser Arbeit geholfen haben.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meinen Kindern Elias und Aliya, die viel Verständnis für meine physische Abwesenheit aufgrund von langen Arbeitszeiten und Auslandsreisen und geistige Abwesenheit aufgrund der Fokussierung auf den vorliegenden Text aufbrachten. Großer Dank gebührt meinen Eltern Iris und Wieland – generell für alles, was sie mir in meinem Leben ermöglicht haben und besonders für ihre liebevolle Unterstützung in den letzten Jahren. Auch Helga Preußner und Leo Regneri waren für mich da und halfen mir bei so vielem. Dank gilt zudem meiner ehemaligen Partnerin Melanie Pumm, die oft Reproduktionsarbeit übernahm um mir Zeit für das Schreiben zu schenken – ebenso wie Helene Honsell-Pumm, Reiner Honsell und Heinz Pumm.

Mein Betreuer Gottfried Biewer öffnete mir zahlreiche Türen in unterschiedliche Räume der Akademie, hatte immer ein offenes Ohr für meine Anliegen und stand mir mit Rat und auch Tat zur Seite. Ohne meine Zweitbetreuerin Bettina Dausien wäre eine so intensive und bereichernde Auseinandersetzung mit der Analyse biographischer Interviews, wie sie im Rahmen dieser Arbeit erfolgte, nicht möglich gewesen. Zudem danke ich Bettina Dausien für die von ihr organisierten Forschungswerkstätten am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Dieser Raum war für den interpretatorischen Feinschliff einzelner Passagen von enormer Bedeutung – ebenso wie das Doktorand\*innenkolloquium, in dem ich wertvolles Feedback erhielt, von ihr und anderen Teilnehmer\*innen.

Neben den genannten ‚institutionalisierten‘ Unterstützungszirkeln konnte ich mit einzelnen Kolleg\*innen einige Kapitel dieses Textes besprechen und erhielt Rückmeldungen, die mir sehr halfen. Lisa Pfahl, Dorothee Schwendowius, Daniela Rothe, Hannah Meißner, Benjamin Haas, Bettina Kleiner, Nadja Thoma, Angela Rein und David Brehme haben Teile dieser Arbeit gelesen und/oder einzelne Aspekte mit mir gemeinsam durchdacht.

Ohne Mark Priestley und Sonali Shah vom Centre for Disability Studies an der University of Leeds, die mich als Partner für das Quali-TYDES-Projekt anfragten, hätte es für mich wahrscheinlich keine Projekt-Stelle an der Universität Wien gegeben. Sie haben mir damit so etwas wie eine Eintrittskarte in die Akademie geschenkt, wofür ich ihnen sehr dankbar bin. Moralisch unterstützt haben mich immer wieder die Kolleg\*innen am Institut für Bildungswissenschaft – vor allem Michelle Proyer, Oliver Koenig, Gertraud Kreamsner, Tedi Getachew und Mikael Luciak.

Flora Petrik, Simon Reisenbauer, Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayr und Andrea Hellmer haben einzelne Kapitel Korrektur gelesen, was, wenn man den Text vor lauter Buchstaben nicht mehr sieht, eine große Hilfe war.

Räumlich und moralisch unterstützte mich Michael Stadler-Vida, indem er mir das Besprechungszimmer im queraum.kultur- und sozialforschungs-Büro zur Verfügung stellte, um in Ruhe schreiben zu können und mich zur Textarbeit ermutigte.

Dank gilt zudem den DPOs (Disabled People's Organisations) und NGOs, die bei der Gewinnung des Samples halfen.

Ganz besonders möchte ich mich bei den Teilnehmer\*innen des Quali-TYDES-Projekts bedanken. Sie erzählten mir ihre Lebensgeschichte und gewährten mir somit einen Vertrauensvorschuss, der nicht selbstverständlich ist.

Während die bisherigen Gedanken den Lebenden galten, so danke ich der wunderbaren Selbstvertreterin Michaela Koenig, nicht nur für die Freundschaft, sondern auch dafür, dass sie im Rahmen der gemeinsamen Vorbereitung einer ihrer grandiosen Vorträge meine Aufmerksamkeit auf die Relationen zwischen Schüler\*innen im Kontext von Integration lenkte – und so auch mein Interesse für die Thematik der vorliegenden Arbeit weckte.

Zudem danke ich meinen Großeltern Albert und Else Preußner sowie Heinrich Buchner, die mir nicht nur viel Liebe gaben, sondern auch ein arbeitsames sowie sparsames Leben führten, um mir die Teilhabe an tertiären Bildungsinstitutionen zu ermöglichen.



## Lesehilfen

Bevor der Hauptteil des Textes beginnt, sollen einige Hinweise zu den in dieser Arbeit verwendeten Schreibweisen und Formulierungen erfolgen – zur Erleichterung des Lesens, aber auch um die dahinter liegenden Gedanken zu explizieren.

Im Folgenden ist von behinderten Menschen, behinderten Frauen, behinderten Männern, usw. die Rede. Diese Formulierungsweise ist Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Behinderung, wie sie in den Disability Studies diskutiert werden, geschuldet. So soll durch das den Nomen vorangestellte Wort ‚behindert‘ darauf aufmerksam gemacht werden, dass die adressierten Personen durch gesellschaftliche sowie kulturelle Zuschreibungen *behindert werden*. Daran schließt eine sprachliche Differenzierung zwischen Beeinträchtigung und Behinderung an. Mit Beeinträchtigung fasse ich hier das, was im Englischen als *impairment* bezeichnet wird und die Limitation einer körperlichen Funktion meint.

Zudem wird das sogenannte Gendersternchen verwendet (z.B. Schüler\*in). Mit dem Stern soll gekennzeichnet werden, dass damit auch Personen adressiert werden, die sich nicht als (nur) männlich oder weiblich identifizieren. Zudem soll das Sternchen auf die Konstruiertheit der damit markierten Termini verweisen. In Einzelfällen wird für die dritte Person Singular auf die folgende Schreibweise zurückgegriffen: eine Schüler\*in. Auch hierbei werden sämtliche Identifizierungen mitgedacht, aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird aber lediglich der weibliche unbestimmte oder auch bestimmte Artikel verwendet.

Direkte Zitate aus wissenschaftlichen Texten oder den im Rahmen der empirischen Forschung dieser Arbeit produzierten Transkripten werden durch zwei Anführungszeichen „“ gekennzeichnet und mit entsprechenden Quellenangaben versehen. An einigen Stellen des Forschungsteils der Studie werden bereits zitierte Auszüge aus Transkripten, sofern sie höchstens vier Wörter umfassen, mit Anführungszeichen „“ markiert, jedoch ohne erneute Zitaton. Zudem werden die Leser\*innen auf den nächsten Seiten mitunter auf Wörter stoßen, die von einfachen Anführungszeichen ‚‘ umschlossen sind. Diese Schreibweise soll eine gewisse Distanz zum verwendeten Begriff signalisieren; auf eine mögliche problematische Konnotation des Terminus oder auch die an dieser Stelle metaphorische Verwendung des Worts aufmerksam machen.

Den aufmerksamen Leser\*innen wird darüber hinaus nicht entgehen, dass ich mit dem Wörtchen Inklusion äußerst sparsam umgehe. So wird nur dort von Inklusion die Rede sein, wo es um programmatische Aspekte, Zitate oder Zielformulierungen geht. Schließlich handelt es sich bei Inklusion um eine bestimmte soziale Form des Umgangs miteinander, die in der (schulischen) Gegenwart lediglich selten, sehr fluide und eher flüchtig anzutreffen ist – im Wesentlichen wird damit aber eine Vision beschrieben. Daher werden im Folgenden meistens die Begriffe Integration oder Kombinationen wie „Regelschule und Behinderung“ benutzt und nur an wenigen Stellen, die auf Situationen oder Beispiele verweisen, welche die normativen Kriterien scheinbar auch erfüllen, von Inklusion gesprochen.



# 1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben zahlreiche europäische Staaten Anstrengungen unternommen, ihre Bildungssysteme inklusiver zu gestalten (vgl. Richardson & Powell 2011). Den Startpunkt für diese Bemühungen stellte in Österreich – genau wie in vielen anderen Ländern (vgl. Smyth et al. 2014) – in den 1980er Jahren die sogenannte Integrationsbewegung dar, welche die verpflichtende Beschulung in Sonderschulen ablehnte und für das Recht auf Teilhabe an der Regelschule eintrat (vgl. Buchner & Gebhardt 2011). Infolge des Drucks der Bewegung wurde das österreichische Bildungswesen reformiert, was zur Folge hat, dass heute ca. 60% aller behinderten Schüler\*innen in einer Regelschule ‚integrativ‘ unterrichtet werden.

Mit der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UNBRK) im Jahr 2008 hat sich Österreich verpflichtet, die in dem Dokument vorgesehenen Rechte zu implementieren. Artikel 24 der Konvention sieht vor, dass die unterzeichnenden Staaten ein inklusives Bildungssystem aufbauen bzw. die bisherigen Strukturen entsprechend modifizieren. Die Umsetzung dieser Aufgabe hat zu zahlreichen Debatten in Politik, Schuladministration sowie der Zivilgesellschaft geführt. Dabei wurde in Zusammenhang mit der Frage, ob Sonderschulen einen Widerspruch zu Artikel 24 darstellen (was vom mit der Überwachung der Umsetzung der Konvention beauftragten Monitoring-Ausschuss eindeutig bejaht wurde, vgl. Monitoring Ausschuss 2010), auch diskutiert, was Inklusion im Kontext von Schule überhaupt bedeuten soll.

Der in Wien tätige Bildungswissenschaftler Gottfried Biewer bezeichnet inklusive Pädagogik als Überbegriff einer Reihe von Ansätzen, „die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden“ (Biewer 2010, 193). Black-Hawkins und Kolleg\*innen weisen darauf hin, dass inklusive Bildung nicht nur auf eine Förderung schulischer Leistung abzielt, sondern auch auf die soziale, emotionale und kreative Entwicklung aller Schüler\*innen (Black-Hawkins et al. 2007, 25). Inklusive Bildung steht demzufolge für ein breites Verständnis von schulischer Teilhabe, von dem im Sinne einer ‚Schule für alle‘ sämtliche Schüler\*innen profitieren sollen. Diese Zielsetzungen erweisen sich als kongruent mit den Leitbildern jüngerer Policy-Prozesse in Österreich, wie etwa der Konzeptualisierung der Neuen Mittelschule. So heißt es hier: „Die Neue Mittelschule versteht sich auch als Ort sozialen Lernens. Neben klassischen Lerninhalten werden auch soziale Fähigkeiten wie Respekt, Achtung und Toleranz vermittelt und gelebt. Die Integration aller Schüler\*innen, unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren besonderen Bedürfnissen, ist ein wesentlicher Aspekt dabei“ (BMUKK 2013, 3). Demnach soll Schule „ein Ort des Lebens und Lernens in der Gemeinschaft sein, in der die Kinder und Jugendlichen in ihrer heterogenen Zusammensetzung miteinander und voneinander lernen. Das Erleben von Unterschieden in der Gemeinschaft, die soziale Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Voraussetzungen, das Zusammenleben und Lernen mit Mitschüler\*innen mit Migrationshintergrund werden durch den integrativen pädagogischen Ansatz als Bereicherung und wertvolles Bildungsgut

erfahren“ (Expert\*innenkommission des BMUKK 2008, 102). Inklusive Bildung kann demnach als ein bedeutendes Ziel der österreichischen Bildungspolitik erachtet werden. Fraglich bleibt nun aber, inwiefern dieses Ziel bereits umgesetzt ist. Wie im Rahmen dieser Arbeit noch gezeigt werden wird, kann anhand der vorliegenden Studien zu Regelschule und Behinderung in Österreich bezweifelt werden, dass die Teilhabe behinderter Schüler\*innen an Schule sich zufriedenstellend gestaltet. Schließlich fallen gerade die Ergebnisse zur sozialen Partizipation ambivalent aus. Der Blickwinkel behinderter Schüler\*innen wurde in den bisherigen Untersuchungen kaum berücksichtigt – gerade deren Stimmen werden in der internationalen Literatur aber als besonders wichtig für schulische Entwicklung in Richtung Inklusion erachtet (vgl. u.a. Messiou 2008a, Gibson 2006). Die vorliegende Arbeit setzt es sich daher als ein Ziel, die Erfahrungen dieser relativ unerforschten Akteur\*innengruppe zu untersuchen und dadurch einen empirischen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungsangebote zu leisten. Dazu wird eine biographische Perspektive auf Bildung eingenommen, um deren Prozesshaftigkeit in den Blick zu nehmen und auch Aussagen darüber treffen zu können, inwiefern Bildung in den bisherigen Versuchen eines gemeinsamen Unterrichts dazu beigetragen hat, die Handlungsfähigkeit (als ein wesentliches Ziel demokratischer Bildungsinstitutionen, vgl. Mecheril & Plößer 2009, 196) behinderter Schüler\*innen zu fördern – auch hinsichtlich der Teilhabemöglichkeiten in nachschulischen Lebensbereichen. Um diese Aspekte auch tatsächlich erfassen zu können, wird im Rahmen der Studie auf eine Kohorte zurückgegriffen, die in der Literatur mitunter als ‚erste integrierte Generation‘ (vgl. Pfahl & Buchner 2015, o.S.) bezeichnet wird: behinderte Menschen, die in den 1980er Jahren geboren wurden und daher zum Zeitpunkt der Datenerhebung (2011) bereits mit etwas Abstand auf Schule und ihre biographischen Wirkungen zurückschauen konnten. Dabei wird zunächst allgemein danach gefragt, welche Erfahrungen behinderte Schüler\*innen in Regelschulen in Österreich machten.

Diesem Unterfangen wird ein machtkritisches Verständnis von Schule zugrunde gelegt. Eine solche theoretische Rahmung empfiehlt sich nicht zuletzt aufgrund einer wesentlichen Schwach- bzw. Leerstelle vieler Studien zur schulischen Inklusion, die sich in einer Reduzierung auf eine normative Ebene zu Inklusion sowie dem Ausklammern der gesellschaftlichen Funktionen von Schule offenbart. Schließlich kann mit den bisherigen Befunden dazu, was Inklusion eigentlich sein sollte und was bisherige Bemühungen nicht zu leisten im Stande waren, nur bedingt erklärt werden, warum die schulische Teilhabe behinderter Schüler\*innen gelingt oder eben auch nicht. So wird die Differenz zwischen den normativen Zielsetzungen und Selbstverständnissen von Schule und empirischer Praxis als Effekt gesellschaftlicher Differenzordnungen erachtet, insbesondere der kulturellen Chiffre nicht/behindert (dis/abled). Derlei Diskurse werden, mit Foucault gedacht, in Schulen machtvoll (re-)produziert und Schüler\*innen entlang der Agenda eines solchen ‚heimlichen Lehrplans‘ geformt. Diese Prozesse werden in der vorliegenden Arbeit als Subjektivierung gefasst. Der subjektivierungstheoretisch informierte Blick auf biographische Erzählungen zu Regelschule wird schließlich mit einem Behinderungsbegriff verbunden, der sich an das sogenannte kulturelle Modell anlehnt. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Folien ist die allgemeine Fragestellung nach den Erfahrungen genauer auszudifferenzieren. So adressieren weitere Fragen dieser Arbeit die Subjektivierungsprozesse in Regelschulen, die im Spannungsfeld zwischen institutionellen Praktiken sowie den Relationen zu Peers entstehen.

Die Studie verortet sich nicht zuletzt aufgrund des hier skizzierten Ansatzes innerhalb der Disability Studies in Education. Dieser im deutschsprachigen Raum bisher lediglich implizit

verfolgte Zweig der Disability Studies kann als „kritische Begleiterin der Inklusion“ (Köbsell 2015, o.S.) verstanden werden und wird hier aufgegriffen, um einen kritischen Blick auf Regelschule und Behinderung zu richten und dadurch konstruktiv auf den Diskurs zu schulischer Inklusion einzuwirken.

Mit der hier veranschlagten Perspektive auf Erfahrungen, insbesondere den Subjektivierungsprozessen im Kontext von Zuschreibungen von körperlicher Differenz in Regelschulen, wird eine Untersuchung jener Phänomene möglich, die zwar innerhalb der wissenschaftlichen Literatur als Exklusion, Marginalisierung oder geringe soziale Teilhabe thematisiert, in ihrer Komplexität bisher aber nur wenig befriedigend erklärt werden konnten. Die ‚Innensicht‘ von Subjekten soll zudem dazu genutzt werden, um das von einigen Autor\*innen angenommene Zusammenspiel von Sozialität und institutionellen Praktiken in seiner prozesshaften Wirkung auf die Subjektivitäten behinderter Schüler\*innen nachzuzeichnen. So wird ein spezifischer Fokus im Kontext des auszumachenden Desiderats der Schüler\*innenperspektive eingenommen, der auch zur Erforschung eines Effekts von Regelschule befähigt, der innerhalb der Inklusions-/Integrationspädagogischen Scientific Community bisher nur sporadisch und wenn, dann eher knapp Erwähnung fand: Die „Anpassung“ (Hinz 1993, 399; 2000, o.S.) behinderter Schüler\*innen an die Normalitätsvorstellungen der Anderen. Diese Erkenntnisfelder können als bedeutend für zukünftige Umsetzungsversuche von inklusiver Bildung erachtet werden.

Zur besseren Übersicht wird nachfolgend ein Überblick dazu gegeben, wie sich die Umsetzung dieser Anliegen in der Struktur der vorliegenden Arbeit manifestiert.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden (Kapitel 2) schulpolitische Entwicklungen in Österreich nachgezeichnet, die zunächst zur Erprobung integrativen Unterrichts und infolge auch zur Verankerung des Elternwahlrechts im Schulrecht führten. In einem weiteren Schritt werden institutionelle Settings und pädagogische Konzepte dargestellt, mit welchen von der Zeit der Schulversuche in den 1980er Jahren an bis heute ein gemeinsamer Unterricht realisiert werden soll. Dieser Einstieg in die Thematik wird gewählt, um einen Überblick zu den Entwicklungen sowie organisatorischen Bedingungen für schulische Integration/Inklusion zu erarbeiten und die dabei ersichtlich werdenden historischen sowie institutionellen Rahmungen bei der Analyse des Datenmaterials berücksichtigen zu können.

Anschließend (Kapitel 3) werden in vier aufeinander aufbauenden Schritten der Forschungsstand zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit umrissen und Desiderate herausgearbeitet. Zunächst werden Untersuchungen und Ergebnisse zu Österreich umrissen, wobei eine Unterteilung in zwei Phasen der empirischen Bemühungen (Phase der Schulversuche und danach) vorgenommen wird. Dabei wird gezeigt, dass die Perspektive behinderter Schüler\*innen auf Regelschule bisher kaum und wenn, dann nur sehr begrenzt erhoben wurde und soziale Teilhabe als Problemfeld ausgemacht werden kann. Darauf folgen Sondierungen internationaler Studien, in deren Rahmen versucht wurde, den Blickwinkel behinderter Personen einzufangen. Beim Gang durch die Literatur werden einerseits die Ergebnisse der Arbeiten gesichtet, um sich dem Kontext der Forschung weiter anzunähern. Andererseits wird das Potenzial der eingesetzten Methoden in Bezug auf das Vorhaben dieser Arbeit kritisch diskutiert. Zunächst werden ethnographische Untersuchungen erörtert, in deren Rahmen sehr präzise herausgearbeitet wird, wie im Unterricht Differenz konstruiert wird und behinderte Schüler\*innen darüber besonders werden. Allerdings erweist sich, wie aufgezeigt wird, dieser methodische Zugang für die Erforschung des Blickwinkels der im Zentrum des Interesses dieser Arbeit stehenden Personengruppe nur als bedingt geeignet. Im nächsten Schritt

werden daher Studien aus dem englischsprachigen Raum betrachtet, die sich explizit der Erfassung der ‚voices‘ von Schüler\*innen annehmen. Auch wenn diese Ansätze die Komplexität von Behinderungserfahrungen im Rahmen von Regelschule ersichtlich werden lassen, so erscheinen sie gleichzeitig ein problematisches, weil simplifizierendes Verständnis von ‚voice‘ aufzuweisen und das Potenzial biographischer Ansätze für die Erkundung von Erfahrungen lediglich anzudeuten. Die deutschsprachige Biographieforschung hat hingegen, wie anschließend gezeigt wird, interessante als auch theoretisch anspruchsvolle Arbeiten zu Schüler\*innenbiographien hervorgebracht, an die im Rahmen dieser Studie methodologisch angeknüpft wird – insbesondere an jüngere, machtkritische Arbeiten, die sich dem Zusammenspiel von Biographie und Diskurs widmen.

Im vierten Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten zu Behinderung, die innerhalb der Disability Studies entwickelt wurden: Das individuelle, soziale und kulturelle Modell. Gerade letzterer Denkansatz, der Behinderung als Produkt von soziokulturellen Unterscheidungspraktiken in nicht/normal und den damit verbundenen Zuschreibungs- sowie Exklusionsprozessen fasst, erweist sich für das Vorhaben der eigenen Arbeit als anschlussfähig. Abschließend wird ein besonderer Zweig der Disability Studies vorgestellt, der die kulturelle Analyse auf Schule bezieht, um hier behindernde Praktiken und Strukturen aufzudecken und dadurch produktive Beiträge für die Professionalisierung von Pädagog\*innen sowie für inklusive Schulentwicklung zu leisten – ein Anliegen, das die vorliegende Arbeit ebenfalls verfolgt.

Im folgenden, fünften Kapitel werden die Überlegungen zur soziokulturellen Konstruktion von Behinderung in Schulen in einen machtkritischen heuristischen Rahmen eingebettet. Mit Bezugnahmen auf Konzepte von Michel Foucault und Judith Butler wird zunächst ein kritisches Verständnis der gesellschaftlichen Funktion von Schule umrissen, an dem jene Subjekte produziert werden sollen, die historisch benötigt werden. Die damit verbundenen Prozesse bezeichne ich in Anlehnung an Foucault als Subjektivierung. Subjektivierung in Schulen umschließt ein komplexes Zusammenspiel von Diskursen, institutionellen Praktiken und Selbstführung. Mit Butler wird dieses Verständnis um theoretische Komponenten ergänzt, mit deren Hilfe Subjektivierung als intersubjektives Geschehen und psychische Arbeit gefasst werden kann.

Im sechsten Kapitel werden die Konzepte der Biographie und der Subjektivierung aufeinander bezogen. Demnach stellen biographische Erzählungen eine verpflichtende Selbsttechnik der Moderne dar, über die Subjekte ein biographisches Wissen über sich konstruieren – und in diesen Prozessen werden prägende Erfahrungen verarbeitet und mit Sinn versehen. Biographische Erzählungen bieten demzufolge das Potenzial, auf Subjektivierungsprozesse Bezug zu nehmen und diese zu thematisieren. Sie können gleichzeitig jedoch auch als über die Narration erfolgende Arbeit am Selbst verstanden werden. Sie eignen sich daher für die Analyse von Subjektivierungsprozessen auf zwei – miteinander korrespondierenden – zeitlichen Ebenen.

Der anschließende empirische Teil der Arbeit beginnt mit einer Erörterung des methodologischen Rahmens (Kapitel 7), wobei auf Überlegungen aus der interpretativen Sozialforschung und der Grounded Theory rekurriert wird. Wissenschaftliche Konstruktionen werden dabei mit Schütz als Rekonstruktionen zweiten Grades gefasst, die einer abduktiven Forschungslogik folgen sollten.

Das achte Kapitel steht unter der Überschrift „Dokumentation des Forschungsprozesses“. Darin wird zunächst die Einbindung der Studie in das Quali-TYDES-Projekt expliziert, das

von 2010 bis 2014 an der Universität Wien und drei weiteren europäischen Universitäten durchgeführt wurde. Die im Zuge der ersten Erhebungswelle des Projekts im Jahr 2011 erhobenen Daten, die über biographische Interviews mit 34 in den 1980er Jahren geborenen behinderten Personen aus Österreich produziert wurden, stellen die empirische Grundlage dieser Studie dar. Nach einer Beschreibung der Rekrutierungsstrategie, der Durchführung der Interviews und der Aufbereitung des Datenmaterials wird die an das Vorgehen der von Fritz Schütze entwickelten Narrationsanalyse angelehnte Auswertungsmethode beschrieben. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Reflexion des Forschungsprozesses.

Das Kernstück des empirischen Teils bilden schließlich die drei Falldarstellungen, die im neunten Kapitel präsentiert werden. Dabei werden, gemäß den vorab angestellten methodologischen Überlegungen, jeweils der soziale Rahmen der Interviewsituation und die Einlagerung der schulbiographischen Passagen in die Erzählung rekonstruiert. Anschließend erfolgt eine detaillierte Analyse ausgewählter Sequenzen aus diesen Passagen. Anhand der Rekonstruktion der Teile der Interviews, die auf nachschulische Bereiche Bezug nehmen, werden Thesen zur „biographischen Haftung“ (Dausien 2006c, 36) schulischer Subjektivierungsprozesse formuliert. Im letzten Schritt werden die erzielten Befunde einer analytischen Abstraktion unterzogen.

Im Rahmen des Fallvergleichs (Kapitel 10) werden drei Dimensionen herausgearbeitet, entlang welcher Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen untersucht werden. Zunächst werden die Erfahrungen zu integrativen als auch den Settings der sogenannten ‚wilden Integration‘ an höheren allgemeinbildenden Schulen in den Blick genommen. Die in den biographischen Kontexten von Regelschule entwickelten Selbstverhältnisse werden als zweite Dimension vergleichend betrachtet. Die ausgemachten Selbsttechniken werden bezüglich des damit verwobenen Wissens sowie der darüber produzierten Handlungsfähigkeit verglichen. Im dritten Teil des Fallvergleichs werden die biographische Nachhaltigkeit schulischer Selbstverhältnisse sowie die über die Narrationen hergestellten biographischen Wahrheiten zu Schule und Behinderung in komparativer Perspektive analysiert.

Im letzten Kapitel dieser Arbeit erfolgt eine Betrachtung der Ergebnisse im Kontext der bisherigen Befunde aus unterschiedlichen Forschungsrichtungen. Am Beginn steht eine machtkritisch-historische Einordnung der im empirischen Teil herausgearbeiteten institutionellen Praktiken. Im zweiten Subkapitel wird das im Fallvergleich entwickelte Modell der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten kritisch auf die insbesondere in der deutschsprachigen Inklusions- und Integrationsforschung erfolgten Rezeptionen der Normalismustheorie von Jürgen Link bezogen. In Anlehnung an Judith Butler wird schließlich das ermächtigende Potenzial der in einem Fall rekonstruierten transnormalistischen Selbstverhältnisse für inklusive Bildungsprozesse aufgezeigt. Im nächsten Punkt der Theoretisierung werden die Ergebnisse dazu benutzt, um die bisher innerhalb der Disability Studies (in Education) überwiegend vorzufindende, negative Beschreibung von Fähigkeit im Sinne einer befähigenden Bildung zu erweitern. Ein weiterer Schwerpunkt wird den behindernden Relationen zwischen den Schüler\*innen gewidmet – ein Thema, das innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung bisher relativ unberücksichtigt geblieben ist.

Im nächsten Kapitel werden auf Basis der Ergebnisse dieser Arbeit Perspektiven für Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion diskutiert, die sich auf die Bereiche Inklusion und Therapie, inklusive Pädagogik und Differenz, Normalität und Reflexivität, die Bedeutung von Ermöglichungspraktiken und der Diskurse der Behindertenbewegung sowie Raum, Kultur und Leadership beziehen.

Am Schluss der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse nochmals zusammengetragen sowie die Tauglichkeit des im Rahmen dieser Studie entwickelten heuristischen Rahmens diskutiert. Zudem erfolgen eine Einordnung der Befunde für aktuelle bildungspolitische Diskussionen zu Inklusion und ein kurzer Ausblick.



## 2 Politische Entwicklungen und Modelle schulischer Integration in Österreich

Die vorliegende Arbeit setzt es sich zum Ziel, Subjektivierung in den Kontexten von Regelschule und Behinderung zu erforschen. Dazu werden junge behinderte Menschen befragt, die in den 1980er Jahren geboren wurden und aufgrund der mit dieser Periode verbundenen politischen Transformationen in Richtung schulische Integration mitunter als Mitglieder der ‚ersten integrierten Generation‘ bezeichnet werden (vgl. Pfahl & Buchner 2015). Die untersuchte Kohorte wuchs demnach, wie der Name bereits suggeriert, in einer Zeit auf, in der eine bis dahin rigide Praxis der Segregation aufgebrochen und die Teilhabe an Regelsettings möglich wurden. Einige ihrer Mitglieder erlebten diese Phase des Umbruchs als Pionier\*innen der Schulversuche zur Integration, andere wurden bereits zu einem Zeitpunkt eingeschult, an dem Integration schon einen rechtlichen Anspruch darstellte. Die politischen, legislatischen und schuladministrativen Entwicklungen, welche diese Ära prägten, sollen in den nächsten beiden Kapiteln nachgezeichnet werden. Dadurch wird einerseits ein Überblick zu den Vorgängen erarbeitet. Die Befunde der Rekonstruktion der historischen sowie schulischen Rahmenbedingungen dienen andererseits aber auch der Vorbereitung der empirischen Analyse – schließlich beziehen sich die Erzählungen der in dieser Studie befragten Personen auf Erfahrungen, die im Kontext der im Folgenden herausgearbeiteten Geschehnisse und daraus erwachsenden pädagogischen Settings zu betrachten sind.

### 2.1 Auf dem Weg zu einer Schule für alle?

#### Schulpolitische Entwicklungen im Kontext von Integration in Österreich

Infolge der umfassenden Veränderung der Verfassungsbestimmungen, welche u.a. eine Schulpflicht für behinderte Kinder und Jugendliche beinhalten, begann Österreich ab Mitte der 1960er mit einem intensiven Ausbau seines Sonderschulsystems (Klicpera & Gasteiger-Klicpera 2004a, 3). Dabei entstand im Laufe der Jahre eine ganze Palette an Sonderschulsparten, die sich neben der Vermittlung einer allgemeinen Bildung auf die Förderung bestimmter Beeinträchtigungsformen spezialisierte (Steingruber 2000 o.S.). So entwickelte sich eine breite Landschaft an Sonderschulen in Österreich. Die segregative Beschulung wurde dabei zur hegemonialen Idee; die Sonderschule zum selbstverständlichen Ort für die Bildung behinderter Kinder. Lediglich vereinzelt lassen sich für diese Ära Erfahrungen zur Regelbeschulung ausmachen, die allerdings Ausnahmen darstellen und als Produkt individueller Engagements von Eltern sowie einzelner Lehrer\*innen zu erachten sind (siehe hierzu z.B. Huainigg 2008). Mit Beginn der 1980er Jahre geriet die Dominanz des Sonderschulgedankens in Österreich jedoch zunehmend ins Wanken. Als Auslöser für diese Verschiebungen kann ein Zusammenspiel verschiedener Akteur\*innengruppen bestimmt werden, das zunehmend politischen Druck erzeugte. So wurde über verschiedene Aktionen der Behindertenbewegung, wie etwa die Blockade der Eröffnungsveranstaltung zum ‚Jahr der Behinderten‘ (1981) in der Wiener Hofburg durch Rollstuhlfahrer\*innen oder die Unterschriftenaktion zur Schließung der Sonderkindergärten (vgl. Forcher & Schönwiese 1989), (schulische) Segregation als Dis-

kriminierung verstärkt thematisiert. Sonderschule wurde in diesem Zusammenhang als Ort der Produktion von Behinderung und Veränderung kritisiert (vgl. Forster 1984, Hosenseidl 1984). Gleichzeitig erarbeiteten engagierte Praktiker\*innen Konzepte für einen integrativen Unterricht – deren Umsetzung in der ersten Hälfte der 1980er Jahre allerdings aufgrund des Widerstands der Schulbehörden (vorerst) scheiterte (vgl. Feyerer & Specht 2009, Schleichert 1993). In der Literatur wird zudem auf den Einsatz von Eltern hingewiesen, die sich nicht länger gewillt zeigten, eine unverhandelbare segregative Beschulung ihrer behinderten Kinder zu akzeptieren (vgl. Biewer 2006, Pumm 1996, Forcher 1989). Sie „machten Druck auf die Behörden, schlossen sich in Elterninitiativen bundesweit zusammen, organisierten alljährlich ein Integrationssymposium mit bedeutenden Expert/innen aus ganz Europa, leisteten medienwirksame Öffentlichkeitsarbeit und erreichten die Einrichtung einer Arbeitsgruppe im Ministerium, welche die gesetzlichen Grundlagen zur Integration vorbereitete“ (Feyerer 1998, 23).

Im Laufe der Jahre entstanden komplexe Vernetzungsstrukturen, die – im Zusammenspiel mit den beiden bereits genannten Akteur\*innengruppen – das hervorbrachten, was später als „Integrationsbewegung“ (Haider 1998 o.S.) bezeichnet wurde. Geteiltes Ziel war es, eine Öffnung des Regelschulwesens für behinderte Schüler\*innen zu erreichen um *Exklusionskarrieren zu verhindern* (vgl. Hosenseidl 1984, Forster 1982) und ein *soziales Lernen sowie die bestmögliche Entfaltung der Potenziale aller Schüler\*innen* in einem gemeinsamen Unterricht zu fördern (vgl. Schleichert 1993, Schilcher 1991, Meister-Steiner 1989).

Als erster wesentlicher Erfolg der Integrationsbewegung kann die Einrichtung der Integrationsklasse an einer Volksschule in Oberwart/Burgenland eingestuft werden (vgl. Anlanger 1993). Die Pioniertätigkeit in Oberwart stellte den Startpunkt einer ganzen Reihe an ähnlich angelegten integrativen Schulprojekten dar. Die über diese Entwicklungen entstehende mediale Aufmerksamkeit beeinflusste die österreichische Bildungspolitik schließlich in zunehmenden Ausmaß, was sich zunächst im 1986 erfolgten Grundsatzterlass „Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im Schulwesen Österreichs“ (Anlanger 1993 59ff.) widerspiegelte. In diesem Schreiben wurden die Landesschulrät\*innen dazu aufgefordert, eine Beschulung körper- und sinnesbehinderter Kinder in Regelschulen zu ermöglichen. Dadurch wurde eine Abkehr vom bis dorthin aufrechten Segregationsmechanismus, „Sinnes- oder Körperbehinderungen mit Sonderschulbedürftigkeit“ (Gruber 1995, 3) gleichzusetzen und eine bejahende Haltung zur schulischen Integration markiert.<sup>1</sup> Der trotz dieser Fortschritte weiterhin aufrechterhaltene Druck der Integrationsbewegung führte in weiterer Folge zu einer Fortsetzung der sich abzeichnende Linie von schulpolitischer Seite, die sich vorerst in der 1988 verabschiedeten 11. Novelle des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) ausdrückte (Gruber 2006, 6). Mit diesem Rechtsdokument wurde die legistische Grundlage für integrative Schulversuche für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I erschaffen.<sup>2</sup> Diese Tendenz wurde durch das 1989 veröffentlichte Rahmenkonzept des Bundesministeriums für Unterricht

1 „Von einer gemeinsamen Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder sind erfahrungsgemäß positive Auswirkungen hinsichtlich der Entwicklung gegenseitigen Verständnisses und anderer wichtiger Qualitäten des Zusammenlebens zu erwarten. Entsprechend den allgemeinen Zielsetzungen des österreichischen Schulwesens und mit Bezug auf den didaktischen Grundsatz, die Eigenart des Schülers und seine Entwicklungsstufe zu berücksichtigen, muß es daher ein wichtiges Anliegen sein, benachteiligte oder beeinträchtigte Kinder besonders zu unterstützen“ (Anlanger 1993, 59)

2 „Für die Erprobung von Maßnahmen zur Ermöglichung des gemeinsamen Unterrichtes behinderter Kinder und nicht behinderter Kinder in Schulklassen können bis einschließlich zur 8. Schulstufe sowie im Polytechnischen Lehrgang Schulversuche durchgeführt werden“ (Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 1988, 2462).

und Kultur zur Durchführung integrativer Schulversuche (Gruber & Petri 1989) zusätzlich verstärkt. Der Bildungswissenschaftler Werner Specht würdigte dieses Konzept in der Retrospektive als pragmatische Anleitung für die Realisierung der Schulprojekte und als klares Signal der obersten Schulbehörde pro Integration (Specht 1995, 15f.). Specht war schließlich auch federführend bei der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche, die positiv ausfiel (vgl. Specht 1993, 1991), was – in Kombination mit dem Druck der Integrationsbewegung – vorerst 1993 zur Verankerung des Rechts auf Regelschule für die Primarstufe führte (15. SchOG-Novelle). Die positive Evaluation der Schulversuche an den Hauptschulen und die hohe mediale Präsenz des Themas führte 1996 letztlich auch zur gesetzlichen Überführung der Integration auf die Sekundarstufe I (17. SchOG-Novelle). Diese Novellierung sieht, wie bereits die 1993 beschlossene Regelung für die Volksschulen, ein Wahlrecht vor: Eltern sollen nach einem von Schulbehörden zu gestaltenden Informationsprozess zwischen einem Regel- oder Sonderschulbesuchs ihres Kindes entscheiden können sollen.

Durch die schulpolitischen Bemühungen vermehrte sich die Anzahl an Integrationsklassen auf der Primar- sowie der Sekundarstufe I rasant von 50 (Schuljahr 1988/89) auf 873 (Schuljahr 1995/1996) (Feyerer 1998, 35). Damit stieg auch die Quote der in Regelschulen unterrichteten behinderten Kinder und Jugendlichen bis ins Jahr 2000 stetig an, pendelte sich dann bis zu Beginn der 2010er Jahre aber bei etwa 50% aller in Österreich beschulten behinderten Kinder und Jugendlichen ein (vgl. Feyerer 2009, 81; Buchner & Gebhardt 2011). In den letzten Jahren lässt sich zwar ein Anstieg auf ca. 60% ausmachen, was allerdings eher als Effekt einer zunehmend forcierten Diagnostizierung der Schüler\*innenschaft in Regelschulen interpretiert wird (vgl. Vogtenhuber et al. 2016, 95).

In der Umsetzung schulischer Integration verfüg(t)en die Bundesländer über eine relativ hohe Gestaltungsfreiheit, was sich letztlich auch in entsprechenden Differenzen zwischen den Ländern (vgl. Feyerer 2009, Klicpera & Gasteiger Klicpera 2004b), aber auch innerhalb der Bundesländer selbst zeigt(e) (Buchner et al. 2009). Ewald Feyerer (2009) konstatierte mit Blick auf die Entwicklung der Segregationsquote ab 1994/1995, dass für Österreich grob drei verschiedene politische Zugänge der Umsetzung integrativer Bildung auf Landesebene festgestellt werden können: (1) one track approach (politische Fokussierung auf die Umsetzung von Integration, Förderung des Aufbaus von integrativen Schulsettings), (2) two track approach (überwiegende Unterrichtung behinderter Schüler\*innen in Sonderschulen) und (3) multi track approach (Beschulung in einem Spektrum aus Sonder- und integrativen Schulen) (vgl. European Agency 2003). Laut Feyerer (2009) verfolgten bis Mitte der 2000er Jahre das Burgenland, Oberösterreich und die Steiermark einen one track-, Niederösterreich, Tirol und Vorarlberg einen two track- sowie Kärnten, Salzburg und Wien einen multi track-approach. Diese Varianzen von Implementierung drücken sich quantitativ in Integrationsquoten von 82,37% für die Steiermark und 32,04% in Niederösterreich im Schuljahr 2006/2007 aus (ebenda, 80).

Rückblickend kann festgehalten werden, dass die Reformdynamik, die sich von Beginn der 1980er bis Mitte der 1990er Jahre entwickelte, aufgrund der Initiativen der Integrationsbewegungen, das rasante Tempo und die Tragweite der Veränderungen als schulhistorisch einmalig bzw. als „ein herausragendes, nein, als das Beispiel einer basisorientierten Schulentwicklung“ (Specht 1995, 15) bezeichnet werden kann. Die Tür zum Regelschulwesen wurde dadurch geöffnet, was gerade im Laufe der 1990er Jahre zu einem explosionsartigen Anstieg der Zahl von behinderten Schüler\*innen an allgemeinen Schulen führte. Anzumerken bleibt, dass die Idee der Sonderschule durch diese Geschehnisse zwar in eine veritable Krise geriet

und ihren hegemonialen Status einbüßte, sie aus der österreichischen Bildungslandschaft aber nicht verschwand. So werden bis heute etwa 40% aller Schüler\*innen mit der Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarf in Sonderschulen unterrichtet (vgl. Vogtenhuber et al. 2016, 95).

## 2.2 Schulische Settings und pädagogische Konzepte der Integration

Im Laufe der rekonstruierten politischen Entwicklungen wurden an den Schulen verschiedene Konzepte zur Integration ausgearbeitet und erprobt. In diesem Kapitel wird der Blick auf diese strukturell-konzeptionelle Ebene von schulischer Integration in Österreich gelenkt und die entsprechenden Modelle und pädagogischen Rahmenbedingungen werden vorgestellt. Im Rahmen der Schulversuche wurde eine gewisse Bandbreite an Modellen erprobt. Konkret können vier verschiedene Modelle identifiziert werden, die in der Implementierung integrativer Bildung an Volksschulen (vgl. Gruber & Petri 1989, Wieser 1989) wie auch an Hauptschulen und der gymnasialen Unterstufe zur Anwendung kamen (vgl. Specht 1995). Ewald Feyerer beschreibt diese wie folgt (vgl. Feyerer 1998, 30ff.):

Das Modell der *Integrationsklasse* sieht gegenüber gewöhnlichen Klassen eine niedrigere Gesamtschüler\*innenzahl vor, von denen ca. fünf einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen sollten. In allen Unterrichtsstunden, in denen behinderte Schüler\*innen anwesend sind, unterrichtet ein Team, das aus mindestens zwei Lehrer\*innen besteht (in der Regel eine Volksschul-/Hauptschullehrer\*in und eine Sonderschul-Pädagog\*in). Es werden verschiedene Lehrpläne (Regel- und unterschiedliche Sonder-Lehrpläne) unterrichtet.

In der *kooperativen Klasse* wird auf Integration durch räumliche Nähe und phasenweise gemeinsame Unterrichtung gesetzt: So wird in einer Regelschule eine Sonderschulklasse mit einer regulären Klasse räumlich nebeneinander platziert, allerdings überwiegend getrennt unterrichtet. Ein gemeinsamer Unterricht beider Klassen erfolgt lediglich in Nebenfächern und hier insbesondere im Rahmen von einzelnen Projekten. Durch die Nachbarschaft der beiden Klassen soll auch eine gewisse soziale Nähe bzw. ein Möglichkeitsraum für Begegnungen zwischen den Schüler\*innen entstehen.

Eine gewisse Ähnlichkeit besteht zwischen dem Konzept der kooperativen Klasse und jenem der *Klein- oder Förderklasse*. Die Klassengröße beträgt hier zwischen sechs und elf Schüler\*innen, die von einer Regelschullehrer\*in und einer Sonderpädagog\*in unterrichtet werden. Wie Feyerer kritisiert, zielt dieses Modell vor allem auf als lernbehindert und/oder verhaltensauffällig kategorisierte Kinder und Jugendliche ab – Schüler\*innen mit stärkeren kognitiven Beeinträchtigungen bleiben hier von vornherein ausgeschlossen. „Ziel der Klein-klasse ist vor allem die baldige Rückführung der Schüler in die Regelklasse oder zumindest die teilweise Erreichung eines Hauptschulabschlusses. Diese „zielgleiche“ Integration soll durch eine individuelle und heilpädagogische Förderung in der kleinen Gruppe erreicht werden“ (Feyerer 2000, o.S.). Wie auch in Kooperationsklassen werden Klein- und Förderklassen in einzelnen Fächern mit einer Partnerklasse gemeinsam unterrichtet.

Im *Stützlehrer\*innen-Modell* betreuen Sonderschulpädagog\*innen stundenweise eine oder auch eine geringe Anzahl von behinderten Schüler\*innen in einer Schulklass. Die sogenannten Stützlehrer\*innen sollen flexibel mit der Klassenlehrer\*in zusammenarbeiten und individuelle Hilfestellungen geben. „Während bei lern- oder geistigbehinderten Kindern die Förderung auf ein differenziertes Programm ausgerichtet ist und überwiegend unterrichtsbegleitend abläuft, steht bei sinnes- oder körperbehinderten Kindern die spezifisch sonderpä-

dagogische Anleitung und Kompensation im Vordergrund“ (Grundlagenpapier 1995, 8; zit. nach Feyerer 1998, 34).

Im Laufe der Jahre setzten sich *die Konzepte der Integrationsklasse sowie der Stützlehrer\*in (auch als Einzelintegration bezeichnet) durch*. Wie an anderer Stelle gezeigt wurde, finden sich auch in diesem Kontext Unterschiede bezüglich der Implementierung der Modelle (vgl. Buchner & Gebhardt 2011). Zum Beispiel differierte im Jahr 2011 die schuladministrativ vorgesehene Schüler\*innenzahl für Integrationsklassen zwischen 19 (Kärnten) und 24 (Niederösterreich) (ebenda).

Hinsichtlich der pädagogischen Konzepte, mit denen die beschriebenen Modelle gefüllt werden sollten, ist das bereits erwähnte *Rahmenkonzept für Schulversuche auf der Primarstufe* (vgl. Gruber & Petri 1989) sehr aufschlussreich. Der gemeinsame Unterricht soll zufolge der beiden Autoren des Papiers, Heinz Gruber und Gottfried Petri, „nach Prinzipien der Individualisierung, der Binnendifferenzierung und des kooperativen, handlungsorientierten Lernens (Projektlernen) erfolgen und möglichst viel Gelegenheit zu förderlichen Kontakten zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern bieten“ (Gruber & Petri 1989, 44). Lehrer\*innen sind dazu angehalten, den Unterricht in einem Teamteaching zu gestalten, wobei die Sonderschullehrer\*innen „vor allem für Maßnahmen im Zusammenhang mit der Erziehung behinderter Kinder verantwortlich“ (ebenda, 58) sind. Sonderschullehrer\*innen wird im weiteren eine gegenüber Akteur\*innen mit einer anderen pädagogischen Ausbildung superiore Expertise zugesprochen, von der angenommen wird, dass sie zu einer ‚guten Unterstützung‘ behinderter Schüler\*innen befähigt (ebenda).<sup>3</sup>

Für einzelintegrative Settings werden die für Integrationsklassen formulierten Ansprüche hingegen relativiert: „Im Unterschied zum Modell Integrative Klasse kann der methodisch-didaktische Ansatz nicht insgesamt auf die Zusammensetzung der Klasse aus behinderten und nichtbehinderten Kindern sowie das Zweilehrersystem abgestimmt werden, sondern steht die Unterstützung des einzelnen Kindes im Vordergrund“ (ebenda, 32).

Für die Schulversuche auf der Sekundarstufe I können letztlich ähnliche pädagogische Organisationsprinzipien für einen gemeinsamen Unterricht ausgemacht werden: Kooperation von Lehrer\*innen, innere Differenzierung, Schüler\*innenzentriertheit und Projektunterricht (Feyerer 1998). Als Leitsatz der pädagogischen Arbeit erachten Feyerer als auch Specht das Primat „[j]edes Kind steht im Mittelpunkt“ (Feyerer 1998, 41; Specht 1997). Von behördlicher Seite wird diese, bereits im Konzept von 1989 enthaltene Empfehlung für pädagogisches Handeln (Binnendifferenzierung und soziale Partizipation) in den folgenden Jahren fortgeschrieben – wie zum Beispiel in den Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (BMBF 2015, BMUKK 2008).

Wie ersichtlich wurde, führte das erkämpfte Recht auf Regelbeschulung zu einer steigenden Anzahl behinderter Schüler\*innen in allgemeinen Schulen. Dazu wurde eine Reihe an Modellen ausgearbeitet, von denen sich im Laufe der Jahre letztlich die Settings Integrationsklasse sowie Einzelintegration durchsetzten. Die schulische Teilhabe aller Schüler\*innen soll dabei durch die Kooperation von Lehrkräften, insbesondere im Teamteaching, gefördert

3 „Eine Lehramtsprüfung für Sonderschulen (Allgemeine Sonderschule und/oder Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder) bedeutet im allgemeinen eine notwendige und ausreichende Grundqualifikation für den Einsatz im Schulversuch. In keinem Fall ist es zulässig, Lehrer, die weder sonderpädagogische Qualifikation noch ausreichende sonderpädagogische Lehrerfahrung aufweisen (z.B. aus Beschäftigungsgründen, Leiter mit Restlehrverpflichtung u.a.), im Schulversuch einzusetzen.“ (Gruber & Petri 1989, 58)

werden. Schulische Integration soll, wie es nicht zuletzt in einem der zentralen Slogans der Bewegung heißt, ein gemeinsames Lernen und Leben ermöglichen. Inwiefern diese Ziele sich auch in der schulischen Praxis widerspiegel(te)n, wird im folgenden Kapitel diskutiert, das sich kritisch mit dem Forschungsstand zu Schule und Behinderung auseinandersetzt.

### 3 Forschung zu Regelschule und Behinderung

Im vorigen Kapitel wurden die politischen Veränderungen, die letztlich zum Wahlrecht von Eltern führten, nachgezeichnet – ebenso wie die für eine integrative Praxis vorgesehenen pädagogischen Konzepte. Mit diesem Kapitel, das sich der Betrachtung des Forschungsstandes zur Beschulung von Schüler\*innen mit ‚Sonderpädagogischem Förderbedarf‘ verschreibt, werden zwei wesentliche Ziele verfolgt: Erstens soll ein Überblick über wesentliche Befunde auf nationaler sowie internationaler Ebene erarbeitet werden. Eine solche Auseinandersetzung dient der Identifizierung von Themenbereichen, die für das Erleben von Regelschule von Relevanz sind. Dadurch wird das Vorwissen vertieft und eine auf empirischen Ergebnissen basierende Sensibilisierung für den Gegenstand dieser Arbeit vorangetrieben. Dieses Vorgehen wird zweitens mit einem spezifischen Aufmerksamkeitsfokus für die Betrachtung der untersuchten Studien verwoben: Dabei wird kritisch danach gefragt, inwiefern die gewählten Zugänge dazu in der Lage erscheinen, den Blickwinkel behinderter Schüler\*innen zu erfassen. Diese zweite in der Literaturanalyse verfolgte Linie dient letztlich dazu, ein wesentliches Forschungsdesiderat für die deutschsprachige, aber auch die internationale Integrations- bzw. Inklusionsforschung zu umreißen, das über die vorliegende Arbeit in Angriff genommen werden soll. Um diese Anliegen umzusetzen, werden mehrere, aufeinander aufbauende Schritte gesetzt.

Am Beginn der Sichtung werden der Forschungsstand<sup>4</sup> zu Österreich erhoben und in einem Resümee zentrale Ergebnisse zusammengeführt. Wie ersichtlich wird, scheint gerade die Sozialität von Schüler\*innen ein wesentliches Problemfeld schulischer Integration darzustellen. Zudem wird herausgearbeitet, dass der Blickwinkel behinderter Schüler\*innen in Österreich wenn überhaupt lediglich in quantitativen Forschungsansätzen abgefragt wurde und die bisherigen empirischen Bemühungen daher auch mit problematischen Limitationen verbunden sind. Im zweiten Teil des Literature Review wird deshalb, anknüpfend an die Befunde zu Österreich, der Blick auf internationale empirische Arbeiten gerichtet, die sich qualitativer Ansätze bedienen. Hier werden zwei zentrale Aspekte eingehender betrachtet. Zunächst werden anhand von Ethnographien die Differenzproduktionen, die über pädagogische Praktiken im Unterricht erfolgen, in den Blick genommen. In einer weiteren Sondierung der internationalen Forschungslandschaft zu inklusiver Bildung werden schließlich Arbeiten in den Blick genommen, die sich der qualitativen Erfassung der ‚voices‘ behinderter Schüler\*innen annehmen. Hier wird vor allem das Erleben sozialer Prozesse thematisiert. Die behinderten Kinder und Jugendlichen erscheinen dabei als handlungsfähige Akteur\*innen, die den Diskriminierungen ihrer Peers nicht einfach ausgeliefert sind, sondern diesen durchaus etwas entgegen zu setzen haben.

In einem Resümee erfolgt letztlich eine kritische Diskussion der Befunde dieser Studien, aber auch der damit verbundenen methodischen Vorteile und Stärken. Biographische Ansätze, wie sie im Rahmen der deutschsprachigen bildungs- und sozialwissenschaftlichen Biographieforschung entwickelt wurden, erscheinen, wie im vorletzten Punkt des Kapitels argumentiert wird, sehr geeignet für die Rekonstruktion der Wirkungen von Regelschule auf die Subjektivitäten von Schüler\*innen. Für eine ertragreiche Erforschung von schulischen Prozessen im Kontext von Behinderung muss diese Methode jedoch, wie argumentiert wird, mit einer

4 Der in diesem Kapitel skizzierte Forschungsstand bezieht sich auf den Zeitraum bis zum Jahr 2016.



theoretischen Matrix verbunden werden, welche die strukturellen Aspekte von derlei Erfahrungen erklären kann.

### 3.1 Integrationsforschung in Österreich: Auf der Suche nach dem Subjekt

Im Rahmen der Betrachtung von Forschungsarbeiten zu Österreich wird im Folgenden ein zweiteiliges Vorgehen gewählt, dass sich mit den unterschiedlichen historischen Kontexten der Analysen erklärt. So werden zunächst die Studien zu den Schulversuchen der 1980er und 1990er Jahren in den Blick genommen, bevor Arbeiten von Beginn der 2000er Jahre bis heute betrachtet werden. Diese Unterteilung erscheint nicht zuletzt deshalb sinnvoll, da den untersuchten Schulversuchen eine spezifische schulpolitische Bedeutung zukam und die Projekte mit besonderen Ressourcen versehen waren, die ab den 2000er Jahren sukzessive zurückgefahren wurden (vgl. Feyerer 2009, Biewer 2006). So beziehen sich die im zweiten Teil präsentierten Untersuchungen auf eine, wenn man so will, andere Phase der schulischen Integration in Österreich.

#### 3.1.1 Untersuchungen zur Phase der Schulversuche in Österreich

Die Arbeiten zu den Schulversuchen, die ab Mitte der 1980er Jahre stattfanden, führten zu ersten umfassenderen empirischen Auseinandersetzungen mit schulischer Integration in Österreich. Zentrale Befunde dieser Arbeiten sollen nachfolgend angeführt und erörtert werden. In einer ersten evaluativen Studie wurde der Schwerpunkt auf die Untersuchung integrativer Projekte an Volksschulen gelegt. Im Vordergrund stand hier – analog zu den Anliegen des bereits erwähnten Rahmenkonzepts (vgl. Gruber & Petri 1989) – eine Perspektive auf pädagogische Aspekte integrativer Beschulung und, damit verbunden, eine Evaluation der vier verschiedenen Modelle für Integration. Zentral waren demgemäß die Fragen danach, ob und wie gemeinsamer Unterricht funktionieren kann. Dazu wurden 1500 an den Schulversuchen beteiligte Lehrer\*innen in einer quantitativen Studie befragt, von denen die überwiegende Mehrheit an Volksschulen unterrichtete (Specht 1993, o.S.). Lehrer\*innen, die in Integrationsklassen tätig waren, zeigten im Vergleich mit in anderen Modellen arbeitenden Kolleg\*innen bei den abgefragten Variablen Förderung aller Schüler\*innen, Effizienz des Unterrichts, Gestaltung eines integrativen Klassenklimas und Kooperation mit anderen Schüler\*innen die positivsten Werte. *Teamteaching, gute Zusammenarbeit mit den Eltern von behinderten Schüler\*innen sowie Rückhalt im Schulkollegium* wurden als förderliche Faktoren für das Gelingen von Integration in diesem Setting ausgemacht (Specht 1993, o.S.). Als negativer Aspekt der Arbeit in Integrationsklassen wurde von den Befragten auf die als *problematisch wahrgenommene soziale Zusammensetzung der Schüler\*innen* hingewiesen. Demzufolge erachteten Schulleitungen Integrationsklassen als geeigneten Ort für die Unterrichtung „viele[r] nichtbehinderte[r] Kinder mit erzieherischen Problemen unterschiedlicher Art“ (ebenda, o.S.). Nach Ansicht der Lehrer\*innen eignet sich das Stützlehrer\*innen-Modell eher für „leichter behinderte Kinder“ (ebenda, o.S.) – *die pädagogische Anlage des Unterrichts blieb gegenüber den Integrationsklassen in diesem Setting jedoch häufig unverändert*. Die Äußerungen der Befragten lassen zudem darauf schließen, dass in diesem Modell „häufig sozusagen „en passant“, ohne besondere Vorbereitung und Reflexion integriert wird“ (ebenda, o.S.). Das Unterrichten in Klein- oder Förderklassen als auch in Kooperationsklassen wurde von den



meisten Lehrer\*innen aufgrund von Spannungen innerhalb des Kollegiums und geringer sozialer Integrationseffekte eher negativ bewertet.

In der bedeutend breiter angelegten Evaluationsstudie INTSEK wurden von Specht und Kolleg\*innen Lehrer\*innen, Schulleiter\*innen, Eltern und Schüler\*innen zu ihren Erfahrungen in den Schulversuchen auf der Sekundarstufe I befragt. Lehrer\*innen wiesen hier nach zwei Jahren Schulversuch hohe subjektive Kompetenzgewinne für die Umsetzung integrativen Unterrichts auf (Variable „Bewältigungszuversicht“) (Specht 1997, 14). Die Vorteile schulischer Integration wurden von den Lehrkräften „in der verbesserten – vor allem sozialen aber auch kognitiven – Fördermöglichkeit für behinderte Kinder“ (ebenda, 17) verortet. Die befragten Eltern behinderter Schüler\*innen zeigten zwar bezüglich der Förderung ihrer Kinder eine hohe Zufriedenheit, bewerteten allerdings die soziale Eingliederung ihrer Kinder weitaus niedriger als die Eltern von nichtbehinderten Schüler\*innen (Specht 1997, 28f.). *Schüler\*innen aus Integrationsklassen bewerteten das Klassenklima, die Mitgestaltungsmöglichkeiten am Unterricht positiver* als jene aus Vergleichs-Regelklassen und erzielten *höhere Werte bei der Variable „Schulfreude“* (ebenda, 18f.). Weniger positiv fielen hingegen die Ergebnisse zum sozialen Lernen aus. So konnte für die Variable ‚Hilfsbereitschaft unter Mitschüler\*innen‘ in Integrationsklassen sowohl die höchsten als auch die niedrigsten Mittelwerte festgestellt werden. Aufgrund der problematischen Ergebnisse zur sozialen Integration, die in den Befragungen von Eltern als auch Schüler\*innen zum Ausdruck kamen, bezeichnet Specht schließlich diesen Aspekt auch als „potentielles Problemfeld“ (ebenda, 21) des gemeinsamen Unterrichts. Integrationsklassen, so der Autor in seinem Resümee, beinhalteten eben lediglich die Möglichkeit für ein positives soziales Miteinander: „Eine Garantie, daß diese Prozesse in der wünschenswerten Weise tatsächlich *gelingen*, gibt es aber auch in gut geführten Integrationsklassen nicht“ (Specht 1997, 21).<sup>5</sup>

In einer an INTSEK angegliederten Untersuchung widmete sich Ewald Feyerer der Erforschung der Wirkung integrativer Beschulung auf nichtbehinderte Schüler\*innen in Integrationsklassen (Feyerer 1997, 1998). Anhand eines Vergleichs von sieben integrativen Hauptschulklassen sowie zwei Unterstufenklassen eines Gymnasiums mit traditionell geführten Kontrollklassen konnte gezeigt werden, dass nichtbehinderte Schüler\*innen aus Integrationsklassen höhere Zufriedenheitswerte als ihre Peers in Regelklassen aufweisen und mit einer größeren Freude zur Schule gehen (Feyerer 1997, 41). Auch die berechneten Werte zum Klassenklima und zur Qualität der Lehrer\*innen-Schüler\*innen- sowie der Schüler\*innen-Schüler\*innen-Beziehungen fielen in Integrationsklassen höher aus (ebenda, 43). Die Schulleistungen der beiden untersuchten Gruppen unterschieden sich nicht wesentlich; Schüler\*innen aus Integrationsklassen wiesen aber ein stärkeres Selbstkonzept auf (ebenda 38ff.).

Bilanzierend kann zu dieser ersten Phase von Integrationsforschung in Österreich festgehalten werden, dass die Evaluation der Schulversuche überwiegend positiv ausfiel. Im Vergleich mit regulären Klassen wiesen Integrationsklassen entweder gleiche oder bessere Werte auf

5 Ergänzend zu den quantitativen Befragungen wurden im Rahmen von INTSEK Fallstudien zu den Schulversuchen auf der Sekundarstufe I in den verschiedenen Bundesländern durchgeführt. Im Zuge dieser, den quantitativen Untersuchungsteil ergänzenden „Tiefenbohrung“ (Specht 1995, 29), wurden teilnehmende Beobachtungen sowie halbstrukturierte Interviews mit Lehrer\*innen und Eltern durchgeführt. Die Ergebnisse der Fallstudien (siehe hierzu die Beiträge in Gruber & Specht 1995) stehen insgesamt in einer Linie mit den über quantitative Befragungen erzielten Erkenntnissen. So wurde, wie bereits in der Evaluation von 1993, die Integrationsklasse als das geeignetste Konzept für schulische Integration erachtet, da hier tatsächlich häufig ein binnendifferenzierender, Teilhabe erzeugender Unterricht im Rahmen eines Teamteachings stattfände.

– sowohl was die Sozialität als auch was die Lernprozesse betrifft. Kritisch muss allerdings angemerkt werden, dass wenn Schüler\*innen befragt wurden, entweder nichtbehinderte Kinder oder die Werte gesamter Klassen erfasst wurden – was auf verschiedenen Ebenen problematisch erscheint. So wurden in der Evaluationsforschung die Stimmen behinderter Schüler\*innen nicht berücksichtigt und stattdessen die Meinungen und Erfahrungen aller anderen Akteur\*innen in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt – obwohl es ja gerade um die Gleichberechtigung von behinderten Kindern und Jugendlichen ging (auch wenn natürlich alle Schüler\*innen von Integration profitieren sollten). Anzumerken ist hierzu letztlich, dass die Vernachlässigung des Blickwinkels der involvierten behinderten Personen kein österreichisches Spezifikum dieser Phase von Integrationsforschung darstellt, sondern für den gesamten deutschsprachigen Raum diagnostiziert werden kann (vgl. Buchner 2012a, Buchner 2008, Buchner & Koenig 2008).

So bleibt angesichts der Ergebnisse der Schulversuche letztlich fraglich, inwiefern behinderte Schüler\*innen auch vom häufig festgestellten positiven sozialen Klima in Integrationsklassen profitierten und ähnlich positive Selbstwerte entwickeln konnten wie ihre nichtbehinderten Peers. In den auf die Ära der Schulversuche folgenden empirischen Arbeiten wurde schließlich versucht, bezüglich der ausgemachten Problemfelder mehr Klarheit zu erlangen.

### 3.1.2 Forschungsarbeiten ab den 2000er Jahren

Integrationsforschung in Österreich war in den 2000er Jahren stark von Christian Klicpera und Barbara Gasteiger-Klicpera geprägt, die in großen, überwiegend quantitativ angelegten Studien, wesentliche Aspekte integrativer Beschulung vertiefend untersuchten. Dabei konnten die zuvor erzielten Ergebnisse größtenteils bestätigt, aber auch differenziert werden.

In einer quantitativen Untersuchung, in der die Blickwinkel von Schüler\*innen, Eltern und Lehrer\*innen aus Integrationsklassen zum gemeinsamen Unterricht erforscht wurden (vgl. Klicpera & Klicpera 2003a), berichteten *Schüler\*innen mit Lernbehinderung* deutlich häufiger als ihre nichtbehinderten Peers *von direkten und indirekten Aggressionen gegen sie, deutlich weniger Hilfe durch Klassenkamerad\*innen und Gefühlen von Einsamkeit* (ebenda). Das Verhalten der behinderten Kinder wurde „von den Mitschülern in allen erfassten Dimensionen signifikant ungünstiger beurteilt als jenes der Schüler ohne SPF“ (ebenda, 64). Die erfassten Lehrer\*innen gaben überwiegend an, Methoden des kooperativen Lernens zu verwenden und mindestens wöchentlich Partnerarbeiten als didaktisches Setting anzubieten (ebenda). Um ein gemeinsames Lernen zu fördern, setzten Lehrer\*innen häufig Peer-Tutor\*innen im Mathematikunterricht ein (ebenda, 67). Hinsichtlich des Teamteaching gaben die meisten befragten Sonderpädagog\*innen an, dass die Klassenlehrer\*innen üblicher Weise den Großteil des Unterrichts führten und der Unterricht für behinderte Schüler\*innen häufig getrennt vom Rest der Klasse stattfände. Nur in einer der insgesamt zehn untersuchten Klassen fand der Unterricht fast ausschließlich gemeinsam statt (ebenda, 68).

Der Großteil dieser Befunde deckt sich mit den Erkenntnissen aus einer mixed-method Studie zu den Erfahrungen von Schuldirektor\*innen (Klicpera & Klicpera 2004b). Deren Aussagen zufolge wurden in als integrativ bezeichneten Settings behinderte Schüler\*innen oft getrennt von ihren nichtbehinderten Klassenkamerad\*innen unterrichtet – in extra dafür vorgesehenen Nebenräumen. Bezüglich der Verwirklichung von sozialer Integration äußerten sich die Direktor\*innen eher zurückhaltend: „Hier meinten die Direktor\*innen, dass es selten ist, dass die Schüler mit SPF Freundschaften mit anderen Schülern schließen, die nicht ihrerseits sozial eher zu den Außenseitern zählen“ (Klicpera & Klicpera 2004b, 177).

Neben den Arbeiten von Klicpera und Gasteiger-Klicpera ist für Forschung zu Integration in den 2000er Jahren die Studie von Specht und Kolleg\*innen mit dem Titel Qualität in der Sonderpädagogik (Specht et al. 2006) zu nennen. Die dabei befragten Expert\*innen (Lehrer\*innen, Direktor\*innen, Eltern, Wissenschaftler\*innen) waren größtenteils der Meinung, dass die schulische Integration die Qualität der sonderpädagogischen Praxis verbessert und sich mittlerweile innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft etabliert habe: „Das Prinzip des gemeinsamen Unterrichts hat offenbar im Laufe der Jahre so viel Überzeugungskraft entwickelt, dass es von kaum jemanden noch angezweifelt wird“ (Specht et al. 2006, 30). Allerdings wurde auch auf Qualitätsprobleme des integrativen Unterrichts hingewiesen. Diesbezüglich nannten die Expert\*innen schlechtes Ressourcenmanagement (Ressourcen werden nicht für Integration, sondern andere Schwerpunkte verwendet), defizitäre Rahmenbedingungen (Anteil der Schüler\*innen mit SPF in Klassen) und schwierige strukturelle Bedingungen in der Sekundarstufe I (Integrationsklasse als „Restpostenklasse“ für leistungsschwache und verhaltensauffällige Schüler\*innen) (Specht et al. 2006, 30ff.) als Problemfelder.

Wie die überblickshafte Skizzierung der in den 2000er Jahren durchgeführten empirischen Untersuchungen verdeutlicht, handelt es sich bei den bereits im Rahmen der Evaluationsstudien zu den Schulversuchen festgestellten Spannungen auf der sozialen Ebene um ein Phänomen, das wiederholt identifiziert werden konnte. Allerdings lassen sich (ebenfalls wiederholt) auch Bemühungen von Pädagog\*innen ausmachen, gemeinsamen Unterricht mit integrativen Didaktiken und Arrangements zu bereichern. Die trotz der negativen Befunde zur Sozialität behinderter Schüler\*innen höhere oder zumindest gleichwertige Qualität integrativer Settings führte letztlich zu einer gewissen Akzeptanz der Idee des gemeinsamen Unterrichts auf Seite von Schulexpert\*innen. Allerdings konnte, greift man die Befunde zur Epoche der Schulversuche auf, aufgrund der fast ausschließlichen Berücksichtigung der Perspektive von Lehrer\*innen und nichtbehinderten Schüler\*innen auch noch zu Beginn der 2010er Jahre ein wesentliches Desiderat der österreichischen Integrationsforschung ausgemacht werden: „Der Blickwinkel behinderter Schüler\*innen wurde im Rahmen der bisherigen Forschungsbemühungen eklatant vernachlässigt“ (Buchner & Gebhardt 2011, 302).

Eine neue Welle an breit angelegten quantitativen Arbeiten, die allesamt an der bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz durchgeführt wurden, versuchte sich – unter anderem – der ausgemachten Forschungslücke anzunehmen. Eine ganze Reihe an Publikationen setzt sich dabei mit der sozialen Partizipation im Kontext von Regelschule und Behinderung auseinander. Eine Befragung von Lehrer\*innen aus Integrationsklassen ergab, dass die soziale Partizipation aller Schüler\*innen insgesamt als zufriedenstellend erachtet werden kann, Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf aber ein *deutlich höheres Risiko tragen*, „Außenseiter“ (Schwab & Gebhardt 2016, 62, Hervor. TB) und *von ihren Peers auch weniger oft akzeptiert zu werden* (vgl. Schwab & Gebhardt 2016, Schwab 2015a). Eine Untersuchung der Meinungen von Schüler\*innen aus Integrationsklassen der 4. sowie 7. Schulstufe zeigte zum einen, dass sich Schüler\*innen aus diesen Settings generell eher gut sozial integriert fühlen (vgl. Schwab et al. 2015). Die Selbsteinschätzung zur sozialen Partizipation von behinderten Schüler\*innen lag jedoch, im Vergleich zu nichtbehinderten Mitschüler\*innen, in den Dimensionen Freundschaften, Interaktionen und soziale Akzeptanz deutlich niedriger. Laut Susanne Schwab besteht für Schüler\*innen mit SPF ein 3–4 Mal höheres Risiko, überhaupt keine Freund\*innen in der Klasse zu haben. Zudem fühlten

diese sich im Vergleich zu den übrigen Schüler\*innen deutlich häufiger einsam (vgl. Schwab 2015c).

Die Erforschung der Einstellungen von Peers in Schulen ergab insgesamt eine positive Grundhaltung von nichtbehinderten Schüler\*innen gegenüber jenen mit der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarf. Unterschiede stellte Schwab bezüglich der Form der Beeinträchtigung und den Einstellungen der Peers fest: Am positivsten äußerten sich nichtbehinderte Schüler\*innen in Bezug auf Schüler\*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen, am wenigsten positiv zu Kindern und Jugendlichen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (vgl. Schwab 2015d).

Markus Gebhardt und Kolleg\*innen befragten Schüler\*innen aus Integrationsklassen und regulären Klassen in der Primar- sowie der Sekundarstufe I zu ihrer Wahrnehmung von Unterricht. Demnach fand individualisierter Unterricht in Integrationsklassen häufiger statt. Besonders markant traten Unterschiede in der Variable ‚innere Differenzierung‘ auf – zugunsten der integrativen Settings (vgl. Gebhardt et al. 2014). In einer Studie zu Teamteaching in integrativen Settings äußerten sich Lehrer\*innen überwiegend zufrieden über ihre Zusammenarbeit. Positivere Werte wurden allerdings bei den Befragten aus Volksschulen festgestellt, was nach Ansicht der Autor\*innen auf eine erhöhte Herausforderung der Gestaltung inklusiven Unterrichts auf der Sekundarstufe I verweist, die mit dem Fachlehrer\*innensystem und den daraus resultierenden komplexeren Teamzusammensetzungen erklärt werden kann (vgl. Gebhardt et al. 2015, 129). Messungen des Lernfortschritts von Schüler\*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen ergaben, dass diese positiv mit der Variable soziale Partizipation zusammenhängen (vgl. Schwab et al. 2015, 191).

### 3.1.3 Bilanzierung: Der Blickwinkel behinderter Schüler\*innen als zentrales Desiderat der österreichischen Integrationsforschung

Wie der Gang durch die Forschungsarbeiten zu Regelschule und Behinderung in Österreich gezeigt hat, fanden in den letzten dreißig Jahren verstärkte Bemühungen zur Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts statt, die empirisch insgesamt eher positiv bewertet wurden. Unterricht in Integrationsklassen erzeugt demzufolge häufig ein positives soziales Klima und fördert die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an Schule. Allerdings lassen sich auch verschiedene problematische Aspekte feststellen. Teamteaching stellt zufolge der Studien eine wesentliche Komponente für gelungenen integrativen Unterricht dar. In der Wahrnehmung von Lehrer\*innen und Schüler\*innen findet in integrativen Settings häufig binnendifferenzierter Unterricht und eine individualisierte Förderung statt. Allerdings weisen die Aussagen von Lehrkräften auch auf eine fragwürdige Praxis der phasenweise erfolgenden unterrichtlichen Trennung von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihren Klassenkolleg\*innen hin. Das Setting der Einzelintegration wirft in seiner praktischen Implementierung mitunter ebenfalls problematische Aspekte auf. Zudem ziehen sich die negativen Befunde zur sozialen Teilhabe behinderter Schüler\*innen wie ein roter Faden durch die Integrationsforschung in Österreich. So wird ein Problemfeld ersichtlich, das auch in internationalen, quantitativen Studien ausgemacht wurde.<sup>6</sup>

Für das empirische Vorgehen im Rahmen dieser Arbeit bedeuten die beschriebenen Ergebnisse, bezüglich *der pädagogischen Praktiken sowie der sozialen Relationen von Peers eine hohe Aufmerksamkeit zu entwickeln* – und dabei danach zu fragen, zu welcher Erfahrungsqualität

<sup>6</sup> Siehe hierzu die Studien von Bossaert et al. 2013, Huber & Wilbert 2012, Frostad et al. 2011, Koster et al. 2010, Pijl et al. 2010, Locke et al. 2010.

diese Aspekte von Schulleben aus Sicht der behinderten Schüler\*innen führen – denn diese Frage bleibt angesichts der bisherigen Arbeiten relativ offen.

So zeigt sich in den behandelten Studien ein professionistischer Bias, der sich in Samples ausdrückt, die überwiegend auf Lehrer\*innen und andere Professionist\*innen zugeschnitten sind. Dieser Bias kann einerseits als disziplinbedingter Effekt gedeutet werden – schließlich sind Bildungs- sowie Erziehungswissenschaftliche Fakultäten auch für Lehrer\*innenbildung zuständig. Andererseits ging und geht es um die Implementierung eines gemeinsamen Unterrichts über pädagogische Arrangements und Teilhabe ermöglichende Didaktiken. Kritisch ist hierzu jedoch anzumerken, dass mit dem Ausklammern der Schüler\*innenperspektive ein wesentlicher Beitrag für Professionalisierung verpasst wurde – denn gerade die Erfahrungen von pädagogischen Bemühungen aus Sicht der Adressat\*innen können als hilfreiches Feedback für Professionalisierungsprozesse und kritischer Indikator für das Ermöglichen von Teilhabe erachtet werden (vgl. Buchner & Koenig 2013). Allerdings handelt es sich bei der überwiegenden Vernachlässigung der Schüler\*innen-Perspektive nicht um ein Alleinstellungsmerkmal der Integrations- bzw. Inklusionsforschung. Vielmehr kann diese Tendenz, wie Helene Feichter darlegt, der deutschsprachigen Schulforschung zumindest bis Ende der 2000er Jahre generell attestiert werden (Feichter 2014, 37ff.). Nichtsdestotrotz handelt es sich um ein Desiderat der Schüler\*innenperspektive, das im Rahmen der vorliegenden Studie bearbeitet wird.

Bezüglich der jüngeren quantitativen Studien der 2010er Jahre ist zu konstatieren, dass es das Verdienst dieser Arbeiten ist, die Problematik der sozialen Teilhabe auch aus Sicht der behinderten Kinder und Jugendlichen nachgewiesen und dadurch wiederholt im wissenschaftlichen Diskurs thematisiert zu haben. Anzumerken bleibt aber, dass aufgrund der gewählten Designs deren Blickwinkel nur sehr begrenzt eingefangen und entlang vorab generierter Annahmen abgefragt werden konnte. Solche Zugänge erweisen sich nur als bedingt tauglich, um komplexere Erfahrungen zu erforschen: „Wir gehen davon aus, dass quantitative Methoden – insbesondere standardisierte Befragungen und Tests – nur sehr begrenzt dazu in der Lage sind, den subjektiven Blickwinkel von Betroffenen abzubilden. Schließlich stellt das abzufragende Kategoriensystem letztlich ein Produkt des Vorstellungshorizonts eines Wissenschaftlers/einer Wissenschaftlerin dar oder überprüft Hypothesen einer bereits vorhandenen Theorie. Dadurch werden lediglich „von außen“ veranschlagte Parameter abgeprüft. Der Blickwinkel der „beforschten“ Person kann dadurch nur reduziert oder eben in einem vorab formulierten Raster dargestellt werden“ (Buchner & Koenig 2008, 27). In Verbindung mit den Design-abhängigen Limitationen muss zudem kritisch angemerkt werden, dass mit den erzielten Ergebnissen kaum Fragen nach dem ‚Warum‘ der sozialen Phänomene beantwortet werden können. So erweist sich abseits der Feststellung der verringerten sozialen Teilhabe der Erkenntnisradius der besagten Studien als relativ limitiert. Wie aber in Regelschulen Teilhabe oder Exklusion ausgehandelt werden, welche Interaktionen und Kontexte dabei eine Rolle spielen, welche Handlungsfähigkeiten behinderte Schüler\*innen diesbezüglich entwickeln oder auch nicht, wie andere relevante Aspekte von Schule, wie schulisches Lernen oder Unterricht von behinderten Schüler\*innen *erfahren* werden und welche Prozesse damit verbunden sind, kann mit den bisher erzielten Ergebnissen nicht beschrieben und erklärt werden. Als aufschlussreich für diese Fragestellungen erweisen sich qualitative Studien, die in anderen europäischen und nordamerikanischen Ländern durchgeführt wurden. So haben ethnographische Arbeiten gezeigt, dass die Sozialität von Schüler\*innen durch das Agieren von Lehrpersonen stark beeinflusst wird und der gemeinsame Unterricht eine komplexe interaktionale

Gemengelage darstellt. Im nachfolgenden Kapitel sollen diese im Rahmen einer erweiternden Sondierung der Forschungslandschaft zu Regelschule und Behinderung vorgestellt werden.

### **3.2 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 1: Die Produktion von Differenz in unterrichtlichen Praktiken**

International haben sich in den letzten Jahren einige ethnographische Studien der Rekonstruktion des Geschehens im gemeinsamen Unterricht gewidmet. Dabei wurden vor allem die pädagogischen Praktiken von erwachsenen Professionellen in Regelschulen in den Blick genommen. Bemerkenswerter Weise finden sich im deutschsprachigen Raum zwar eine Vielzahl an ethnographischen Arbeiten zu verschiedenen Differenzlinien (z.B. Machold 2015, Budde et al. 2014, Budde 2010, 2009, Fritzsche 2011), die Erforschung körperlicher Differenz über ein solches Design steht jedoch erst am Anfang (aber siehe Fritzsche 2014, Rabenstein et al. 2014, Wagner-Willi & Wolff 2008). Festzustellen ist hinsichtlich der ethnographischen Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, dass diese überwiegend auf das unterrichtliche Geschehen fixiert bleiben, die Geschehnisse zwischen Peers aber tendenziell in den Hintergrund geraten.

Im englischsprachigen Raum finden sich demgegenüber eine ganze Reihe an Ethnographien zum besagten Themenkomplex, aus denen interessante Befunde hervorgegangen sind. Gemeinsamer Unterricht erscheint hier als komplexe soziale Zone, in der bedeutende Verhandlungen von Differenz(en) stattfinden. Nachfolgend sollen Ergebnisse ausgewählter Arbeiten aus dem deutsch- sowie dem englischsprachigen Raum, die sich überwiegend der Methode der teilnehmenden Beobachtung bedienen, umrissen werden, um das Verständnis für die Wirkmächtigkeit pädagogischer Praktiken und deren Einfluss auf das Miteinander von Peers zu vertiefen. Anschließend wird die Relevanz der gesammelten Befunde für das eigene Vorhaben diskutiert und die bereits im vorigen Kapitel angelegte Diskussionslinie zu den Vorteilen und Limitationen der verwendeten Ansätze für die Erforschung schulischer Erfahrungen von Schüler\*innen weitergeführt.

Ira Schumann beobachtete den gemeinsamen Unterricht in so genannten Außenklassen (vergleichbar mit dem in Kapitel 2.2 vorgestellten Modell der Klein- oder Förderklasse) an einer Gesamtschule in Baden-Württemberg/Deutschland (Schumann 2014). Im Mittelpunkt der Studie stand die Rekonstruktion von Differenzproduktionen, die sich im Rahmen von Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen ereignen. Eine wesentliche Rolle spielte dabei die institutionell angelegte Besonderung der Außenklasse, die sich bereits in deren Namen, der reduzierten Schüler\*innenzahl, aber auch der Klassenausstattung selbst spiegelte (ebenda). Neben diesen Aspekten unterschied sich die Außenklasse aber auch hinsichtlich des Grades an innerer Differenzierung von der Partnerklasse, in der überwiegend frontal unterrichtet wurde. Als wesentlich für die Herstellung von Differenz stellte sich aber letztlich vor allem die Praxis in jenen Stunden dar, in denen beide Klassen gemeinsam unterrichtet wurden. Hier erfolgte keinerlei Differenzierung, vielmehr erhielten alle Schüler\*innen die gleiche Aufgabe, wobei aber, wie Schumann kritisch anmerkt, automatisch von Seiten der Lehrkräfte davon ausgegangen wurde, dass die Schüler\*innen der Außenklasse besondere Unterstützung bräuchten. In diesem Szenario drängten Lehrer\*innen den behinderten Schüler\*innen ihre Hilfe mitunter unaufgefordert auf, wodurch die betreffenden Schüler\*innen von ihren Peers unterscheidend hervorgehoben wurden. „Eine andere Art der Differenzproduktion verlief über Ausnahmen beziehungsweise Sonderregeln“ (ebenda, 297) für die Schüler\*innen



der Außengruppe, etwa wenn für sie im Sportunterricht ein anderes Level an Fähigkeiten angenommen wurde und im gemeinsamen Spiel eine ‚Freistellung‘ vom für die übrigen Schüler\*innen geltenden Regelwerk erfolgte (ebenda, 298). Ähnliches beobachtete die Autorin im Werkunterricht. So handelte zum Beispiel ein behinderter Schüler einer an alle Kinder adressierten Aufforderung (still sein und den Ausführungen der Lehrer\*in von den Plätzen aus folgen) entgegen und lief weiter durch den Klassenraum – was von der Lehrerin aber weder thematisiert noch sanktioniert wurde. Nach Ansicht von Schumann sind derlei Arrangements in die Produktion der Differenzlinie nicht/behindert verstrickt und bringen auf die beschriebenen Weisen Unterschiede zwischen Schüler\*innen erst hervor (ebenda, 304).

In einer ethnographischen Studie in zwei US-amerikanischen Mittelschulen („middle schools“) analysierte Christine Ashby die von pädagogischem Personal an Schüler\*innen mit intellektueller Beeinträchtigung vermittelten Normalitätsannahmen (Ashby 2010). So wurde zum Beispiel ein Schüler, der überwiegend qua Sprachcomputer kommuniziert, von seinem Lehrer dazu angehalten, die Kernpunkte einer Zeichen-Aufgabe verbal zu wiederholen – was die Aufmerksamkeit der übrigen Schüler\*innen nach sich zog (ebenda, 351). Wie Ashby kritisiert, zeigt sich darin eine Favorisierung von verbaler Sprache gegenüber assistiven Technologien, welche die beschriebene Szene bestimmt und die eigentlich vom Schüler erfolgende Partizipation (denn er hatte die Aufgabe bis dahin befolgt) sowie die darüber erbrachten Leistungen in den Hintergrund rückt. Ein anderes Beispiel für ein problematisches Agieren von pädagogischen Professionellen stellt das stellvertretende Erledigen von Aufgaben für behinderte Schüler\*innen dar, das Ashby als „Privileging product over process“ bezeichnet (ebenda, 354). Wichtig erschien den erwachsenen Schulassistent\*innen demnach, dass am Ende einer Unterrichtseinheit von allen Schüler\*innen ein fertiges Produkt vorhanden war. Zum Beispiel wurde durch die unerbetene Übernahme einer Aufgabe (Produktion eines 3D-Bildes an einem Computer) durch einen Assistenten einerseits der Schülerin die Möglichkeit einer (gemeinsamen) Erarbeitung verwehrt und durch das stellvertretende Tun eines Erwachsenen gegenüber den übrigen Schüler\*innen besonders. So zeigen sich in den von Ashby interpretierten Situationen ähnliche Mechanismen der Differenzproduktion qua institutioneller Praktiken wie in der Studie von Schumann, allerdings betont Ashby unter einer ableismuskritischen Perspektive die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen stärker und bekommt dadurch die normativen Grundlagen der Besonderungen klarer in den Blick.

Die Humangeographin Louise Holt legte eine tiefgehende Untersuchung zum Zusammenspiel von Raum, Sozialität und Behinderung an Grundschulen in England vor (Holt 2004b). Unter Bezugnahme auf raumsoziologische Theorien sowie Butlers Überlegungen zu Performativität und Subjektivität wurde hier anhand ethnographischer Beobachtungen die Bedeutung von Aushandlungsprozessen von Inklusion und Exklusion unter Peers in verschiedenen Räumen von Schule rekonstruiert. Demnach trugen Praktiken von Lehrer\*innen, die an einem individualistischen Modell von Behinderung ausgerichtet waren, zum Otherring von behinderten Schüler\*innen bei (ebenda, 228). Die Bedeutung dieser Veränderung transzendiert jedoch den Raum des Klassenzimmers und spiegelt sich auch in Interaktionen in anderen sozialen Räumen der Schulen wider, in denen Schüler\*innen die über unterrichtliche Praktiken transportierten Normen rezitieren (ebenda, 230). Interessant ist nun Holts Überlegung, wonach die Aushandlungsprozesse von Inklusion oder Exklusion unter Peers von der diskursiven Struktur sozialer Räume abhängen und daher unterschiedliche Performativitäten von Behinderung in diesen Räumen möglich werden. Die Autorin weist zudem darauf hin, dass Exklusion- und Inklusion nicht als statische, fixe Zustände zu begreifen sind, sondern

eher als fluide Dynamiken, die raum-abhängig sind und auch verschiedene Räumlichkeiten transzendieren.

Diese Schlaglichter auf die Ergebnisse ethnographischer Studien veranschaulichen sehr deutlich, wie in integrativen Lernsettings über spezifische pädagogische Praktiken Differenzen zwischen behinderten und nichtbehinderten Schüler\*innen im Sinne eines ‚doing disability‘ hergestellt werden – und dies bestätigen auch die jüngeren, ambitionierten Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, die sich der Methode der Videographie bedienen<sup>7</sup> – zum Beispiel über Extraregelungen, die nur für behinderte Kinder gelten. Lehrkräfte transportieren über Interaktionen Erwartungshaltungen, in denen sich bestimmte ‚beliefs‘ zu erstrebenswerten Normalitäten und die Präferenzierung spezifischer Fähigkeiten spiegeln – worüber die Kinder im Kontext ihrer Beeinträchtigung adressiert und dadurch besondert werden. Peers greifen die in Klassenzimmern erfolgenden Verhandlungen von Differenz auf und setzen sie in Räumen von Schule, zu denen Erwachsene keinen oder nur begrenzten Zugang haben, fort. Das bedeutet, dass nicht nur das Geschehen im Unterricht für Inklusions- sowie Exklusionsprozesse von Relevanz ist. Der Mehrwert der Studien liegt also in der Veranschaulichung des komplexen Zusammenspiels verschiedener sozialer Räume von Schule, über das Differenzen und damit auch Marginalisierung oder Zugehörigkeit hergestellt werden. Bezieht man diese Erkenntnisse auf die im vorigen Kapitel beschriebenen Befunde quantitativer Studien zu einer geringeren sozialen Teilhabe behinderter Schüler\*innen, so ist diese nicht als deterministisches, ‚natürliches‘ Produkt von Aushandlungsprozessen heterogener Gruppen zu denken, sondern als Effekt differenzproduzierender, institutioneller Praktiken. Diese *Perspektive auf Differenzproduktion* erweist sich als wichtiger Fingerzeig auf Behinderungsprozesse. Was jedoch über die aufgeführten Studien nicht thematisiert wird, sind die Ansichten der besonderten Schüler\*innen hierzu bzw. die Wirkung von derlei Vorgängen auf das ‚Innere‘ der Subjekte. Diese Aspekte werden im Folgenden anhand von Untersuchungen behandelt, die sich explizit einer Erforschung der ‚voices‘ behinderter Schüler\*innen annahmen.

### 3.3 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 2: ‚Voices‘ behinderter Schüler\*innen

Im Unterschied zu den wissenschaftlichen Diskursen, die in den deutschsprachigen Ländern zu Inklusion geführt werden, lässt sich in den englischsprachigen Scientific Communities seit Ende der 1990er Jahre eine verstärkte Einforderung der Erhebung der ‚voices‘ der in Regelschulen unterrichteten nicht/behinderten Schüler\*innen ausmachen. Die ‚Stimmen‘ behinderter Schüler\*innen sollen demnach, in Anlehnung an Paulo Freires Überlegungen, dazu dienen, die für Regelschulen ausgemachte ‚Kultur des Schweigens‘ zu durchbrechen und deren Erfahrungen in den Vordergrund zu rücken (vgl. Gibson 2006, 315f.). So lässt sich eine relativ hohe Anzahl an Arbeiten ausmachen, die sich einer Erfassung des Blickwinkels behinderter Schüler\*innen widmet.

Anne McMaugh befragte in einem qualitativen Längsschnittsdesign zu drei Zeitpunkten 24 körperbehinderte und chronisch kranke Schüler\*innen aus australischen Schulen. Als theoretischer Rahmen wurde ein Verständnis von Behinderung als soziale Konstruktion herangezogen, um die Aussagen zu Schulerlebnissen kritisch bezüglich „agency“, „resistance“ und „disablement“ zu untersuchen (McMaugh 2011, 855f.). Zu ihren Erfahrungen mit Peers

7 vgl. Wagner-Willi & Sturm 2015; Sturm & Wagner-Willi 2015



berichteten etwa ein Drittel der Teilnehmer\*innen von Freundschaften, die auf geteilten Interessen basierten und als soziale Ressourcen gedeutet wurden – auch für die Abwehr diskriminierender Übergriffe von Mitschüler\*innen: „friends provided a defence and buffer against disability-related peer harassment“ (ebenda, 857). Derlei Angriffe wurden als bedeutende Erlebnisse angeführt, die entweder gekontert wurden oder auch nicht, was mit Verletzungen einherging. Anhand der Daten wird ersichtlich, dass Schüler\*innen spezifische Handlungsfähigkeiten im Umgang mit als feindselig beschriebenen nichtbehinderten Peers entwickelten, was von einem offensiven ‚Outing‘ als chronisch krank bis zu einem Verschweigen der Krankheit reichte (ebenda, 860f.). Neben den Konflikten zwischen Peers wurde von den Befragten auch auf problematische Interaktionen mit Lehrer\*innen referiert, in denen die behinderten Schüler\*innen vor der Klasse beleidigt wurden, wozu die befragten Personen im Laufe der Zeit aggressive Haltungen, aber auch Kränkungen entwickelten. Zudem vermissten behinderte Schüler\*innen häufig eine Unterstützung, die ihren Bedürfnissen entsprach (ebenda, 862f.).

Im Rahmen einer biographischen Studie befragte Anabel Morina Diez neun junge Erwachsene mit visueller, kognitiver oder physischer Beeinträchtigung zu ihrer Schulzeit. Als theoretische Konzepte fungierten hier Inklusion und Exklusion (Diez 2010, 163). Die befragten Personen berichteten von Exklusionsprozessen in Regelschulen, die sie überwiegend mit pädagogischen Arrangements in Verbindung brachten. Lehrer\*innen wurden von den befragten Personen dafür kritisiert, dass sie keinerlei Anstrengungen für eine „social and academic inclusion“ (ebenda, 171) zeigten, was sich in zwei von Diez rekonstruierten pädagogischen Settings verdeutlicht: Entweder es wurde für alle Schüler\*innen im Klassenzimmer die gleiche Aufgabe gestellt (ohne Differenzierung nach den Kompetenzen und Bedürfnissen der Schüler\*innen), oder die behinderten Schüler\*innen wurden von ihren Peers getrennt in Extraräumen unterrichtet (ebenda, 172). Es waren schließlich letztere Räume von Schule, die als soziale Rückzugsorte vor Anfeindungen von Mitschüler\*innen beschrieben wurden (ebenda 169). Die Regelschulerfahrungen wurden von den Teilnehmer\*innen überwiegend negativ bewertet: „Likewise, the arguments put forth by the participants in the study coincide with several of the principal critiques of the integration model, namely that it has offered little or nothing in the way of going beyond mere physical integration of disabled students in mainstream classrooms“ (Diez 2010, 173).

Ähnliche Ergebnisse konnten in einer Studie aus Griechenland erzielt werden, in deren Rahmen über halbstrukturierte Interviews 32 junge behinderte Erwachsene zu ihren Erfahrungen in der Primar- sowie Sekundarstufe befragt wurden (Vlachou & Papananou 2015, 76). Die Erfahrungen mit Lehrer\*innen wurden dabei unterschiedlich eingestuft. Einige Teilnehmer\*innen fühlten sich von ihnen gut und sensibel unterstützt, andere berichteten von Lehrer\*innen, die ihre Fähigkeiten unterschätzten oder sie auch einfach ignorierten (ebenda, 80). Bezüglich der Erlebnisse mit anderen Schüler\*innen divergierten die Aussagen ebenfalls: gut die Hälfte berichtete von positiven Erlebnissen und stabilen Freundschaften; andere erinnerten Mobbing und sogar physische Attacken (ebenda, 81). Zudem wurden die mangelnde Barrierefreiheit der Schulgebäude und die daraus resultierenden Behinderungen angeführt.

Sonali Shah (2005) führte biographische Interviews mit Fokus auf Bildungserfahrungen von behinderten Personen zwischen 13 und 25 Jahren in England durch. Eine Analyse der Lebensgeschichten zeigte, dass sowohl Regel- als auch sonderschulische Settings mit zahlreichen Barrieren für behinderte Jugendliche versehen waren, die den Übergang in den Status

des Erwachsenenalters erschwerten, berufliche Optionen begrenzten und die Möglichkeiten für soziale Aktivitäten mit nichtbehinderten Peers beschränkten. Die Unterstützung durch Praktiker\*innen in Regelschulen wurde häufig als problematische Beeinflussung der Beziehungen zwischen Peers erachtet: „Adult support was also perceived, by young people, as an invasion of their personal space and relationships with peers of their own age [...] Checka [Pseudonym der Teilnehmerin, TB], age 15, felt that the adult support she received restricted her from engaging in normal activities with peers, outside the classroom“ (Shah 2005, 435). Die häufig nicht vorhandene Barrierefreiheit der Regelschulen wurde als Autonomie beschränkend und Abhängigkeit von Lehrer\*innen fördernd erlebt (ebenda, 434).

Ähnlich wie die Befunde, die in ethnographischen Arbeiten erzielt wurden, zeigt sich auch in den hier skizzierten Studien eine Verbindung zwischen institutionellen Praktiken und Sozialität. Unterstützung wurde häufig als nicht den Bedürfnissen entsprechend erfahren – zudem wurde in der Studie von Diez deutlich, dass die Platzierung behinderter Kinder und Jugendlicher bei weitem kein Selbstläufer für Teilhabe ist. So weisen die von Diez beschriebenen institutionellen Settings eine gewisse Ähnlichkeit mit der von Schumann (2014) beobachteten Außenklasse oder auch der von Specht (1993) ausgemachten problematischen Umsetzung von Einzelintegration auf. In den Forschungen bestätigen sich schließlich die quantitativen Ergebnisse zur häufig als problematisch erachteten sozialen Lage behinderter Schüler\*innen in Regelschulen – allerdings kann hier aufgrund des Designs ein weitaus vielschichtigeres Bild nachgezeichnet werden. So wird klar, dass behinderte Kinder nicht nur ‚Opfer‘ oder passiv Erleidende der Aggressionen ihrer Peers sind, sondern über Handlungsfähigkeit verfügen, um sich widerspenstig zu positionieren (McMaugh 2011, siehe hierzu auch Davies & Watson 2001, 674). Zudem werden auch positive Erlebnisse auf sozialer Ebene berichtet. Die in allen Studien berichteten Marginalisierungserfahrungen und feindlichen Attacken durch nichtbehinderte Peers könnten auch als Indiz dafür erachtet werden, dass – entgegen der dargelegten Schlussfolgerungen von Schwab (Schwab 2015d) – nicht die Form der Beeinträchtigung für Sozialität ausschlaggebend ist, sondern ein generell negativ gefärbtes Verständnis von Behinderung, dass das Handeln von Peers stimuliert.<sup>8</sup> Behinderungserfahrungen können vielmehr, wie die Studien veranschaulichen, als *Produkte starker sozialer Kräfte und kultureller Deutungsmuster* verstanden werden, welche die Handlungen von Peers, aber auch der erwachsenen Professionellen, in Schulen beeinflussen. Daher ist es für die Analyse der vorliegenden Arbeit notwendig, eine theoretische Folie zu entwickeln, die dazu in der Lage ist, diese Phänomene in ihrer Komplexität erklären zu können. Wie noch gezeigt werden wird, stellt ein Verständnis von Behinderung als soziale Konstruktion einen wesentlichen Aspekt einer solchen Analysematrix dar.

Die Studien zu ‚voice‘ verweisen, wie deutlich geworden sein sollte, auf das *Potenzial eines solchen Ansatzes für die Rekonstruktion der Erfahrungen von Schüler\*innen*. Die Forderung nach der Berücksichtigung dieser Stimmen, insbesondere um *daraus für inklusive Schulentwicklung zu lernen* (vgl. Adderley et al. 2015, 107f., Messiou & Hope 2015, Bishton & Lindsay 2011, 174ff., Ainscow et al. 1999, 146ff.), erscheint daher grundsätzlich berechtigt und plausibel. Kritisch muss allerdings zu den obigen Studien angemerkt werden, dass zwischen den Zeilen ein mitunter problematisches Verständnis von ‚voice‘ zum Vorschein kommt. So scheinen die Aussagen der Teilnehmer\*innen mitunter als Wahrheiten gedacht zu werden, die nicht weiter

<sup>8</sup> Diese These lässt sich mit Verweis auf weitere Studien abstützen. Sowohl Personen mit körperlicher (vgl. Pitt & Curtin 2004), sozio-emotionalen (Cefai & Cooper 2010), visueller (Whitburn 2014b) als auch psychischer Beeinträchtigung (Spiteri 2009) schilderten negative soziale Erlebnisse im Kontext von Regelschule.

interpretiert werden müssen und deskriptiv Kategorien zugeordnet werden. Allerdings handelt es sich hierbei methodologisch betrachtet um Aussagen, die sich auf Erlebnisse beziehen – dieser Aspekt bleibt in den Untersuchungen vollkommen unberücksichtigt.

Mit dem zuvor erwähnten Clustern von Interviewsequenzen zu Kategorien wird zudem eine Chance vertan, die Wirkungen schulischer Settings über Zeit nachzuzeichnen. Diese Feststellung bezieht sich gerade auf jene Studien, die biographische Interviews durchführten. So werden hier nicht die (Einzel-)Fälle in ihren biographischen Verläufen abgebildet, sondern Erfahrungen fragmentiert und fallübergreifend relativ grob, themenbezogen angeführt.

Ein Verständnis von Biographieforschung, wie es in den letzten 40 Jahren im deutschsprachigen Raum entwickelt wurde, scheint hingegen ein geeigneterer Zugang, um das volle Potenzial biographischer Erzählungen auszuschöpfen. Im folgenden Kapitel, das den Abschluss der Sondierungsbewegungen durch die Forschungslandschaften darstellt, sollen die Erkenntnismöglichkeiten schulbiographischer Ansätze etwas ausführlicher unter die Lupe genommen werden.

### **3.4 Sondierungen der internationalen Forschungslandschaft, Teil 3: Biographie, Schule und Behinderung**

In den letzten 40 Jahren hat sich im deutschsprachigen Raum in den Sozial- und Bildungswissenschaften eine äußerst produktive Forschungscommunity herausgebildet, die sich intensiv mit Biographieforschung auseinandersetzt. Bevor Studien zu Behinderung in den Blick genommen werden, sollen zunächst wesentliche Erkenntnisse der Forschungsarbeiten zu Schüler\*innenbiographien skizziert werden. Dieser kurze Schwenk weg vom Thema Behinderung soll dazu dienen, die generellen Potenziale eines solchen Ansatzes für das Vorhaben dieser Arbeit deutlich zu machen – auch weil vergleichbare Studien zu Biographie, Behinderung und (Regel-)Schule bisher noch nicht vorliegen.

#### **3.4.1 Studien zu Schüler\*innenbiographien**

Innerhalb der deutschsprachigen Biographieforschung hat sich seit Beginn der 1980er Jahre (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980) eine Strömung entwickelt, die auf die Erforschung von Schüler\*innenbiographien fokussiert. Aus Platzgründen kann hier ein detailliertes Nachzeichnen der Entwicklungen nicht erfolgen (siehe dafür Helsper 2008); es soll vielmehr anhand exemplarischer Verweise auf zentrale Befunde sowie die empirischen Möglichkeiten dieser Arbeiten hingewiesen werden.

Dieter Nittel (1992) zeigte mit seiner Analyse biographischer Interviews, wie sich gymnasiale Schullaufbahnen auf die Identitätsentwicklung junger Personen auswirken. So konnte herausgearbeitet werden, welche „lebensgeschichtlich bedeutsamen Handlungs- und Erlebensprozesse in Schülerbiographien“ (Nittel 1992, 371) identifiziert werden können und welche langfristigen Auswirkungen sie nach sich ziehen. Nittel konstruiert dabei zwei Typen von Entwicklungen. Der erste Typ ist von schlechten schulischen Leistungen gekennzeichnet, die mit einem passiven Erleiden der Individuen einhergehen, wobei die Schulzeit als durch einschränkende, fremdbestimmte Reglementierungen geprägt wahrgenommen wurde. Im Rahmen dieser negativen Verlaufskurve werden Verletzungen des Selbst erworben, die zu nachhaltigen biographischen (psychischen) Folgeschäden führen. Der zweite Typ, die Anpassungs-Verlaufskurve, ermöglicht eine kritische, vertiefende Betrachtung von Schulerfolg: Demnach sind die oberflächlich als Erfolg wahrzunehmenden Leistungen in biographischer

Wirkung ‚teuer erkaufte‘; basiert doch der Erfolg in diesen Fällen auf einer Überanpassung an schulisch institutionelle Leistungsanforderungen und hat eine Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung zur Folge. Kritisch ist zu Nittels Befunden zu fragen, ob diese beiden Varianten der Vielgestaltigkeit schulbiographischer Prozesse gerecht werden. Allerdings wird in Hinblick auf das Vorhaben dieser Arbeit ersichtlich, dass ein solcher biographischer Ansatz die *Rekonstruktion von biographischen Entwicklungsprozessen* in Schulen aus Sicht der befragten Subjekte erlaubt. Somit können über situative Beobachtungen (wie im Kontext teilnehmender Beobachtungen) oder themenzentrierte Befragungen (wie im Rahmen qualitativer Interviews) hinaus *längere Entwicklungen im Kontext von Schule rekonstruiert werden*.

Christine Wiezorek (2005) beleuchtet in ihrer Dissertation „Schule, Biografie und Anerkennung“ das biographische Zusammenspiel von Schule, Familie und dem Einfluss von Peers unter einer sozialisationstheoretischen Perspektive. Anhand von drei Fallkontrastierungen wird dargelegt, dass schulische Anerkennung in den verschiedenen Fällen in unterschiedlicher Hinsicht relevant wird: In einem Fall fungiert sie als Orientierungsraster im Prozess der Anpassung an gesellschaftliche Erwartungshaltungen, was auch die Übernahme des schulischen Leistungsprinzips umschließt. Im Rahmen eines solchen Verlaufs bleibt die Anerkennung jedoch nicht auf die schulischen Leistungen reduziert, sondern wertet die ganze Person auf. In einer weiteren Fallrekonstruktion wird deutlich, wie die im Arbeitermilieu sozialisierten Haltungen (hier: Fokussierung auf Körperlichkeit und baldigen Eintritt in Erwerbsarbeit) eines Jugendlichen von der Schule abgelehnt und von ihm als generelle Abwertung erfahren werden. Das negative Korrespondieren zwischen eigenen und den akademisch geprägten Erwartungshaltungen der Schule führt schließlich zu einer auch ausagierten oppositionellen Verhärtung, in deren Rahmen der Jugendliche die asymmetrische Hierarchieachse zwischen Lehrer\*innen und Schüler trotz wiederholten Tadels nicht anerkennt. Dabei wird die oppositionelle Haltung des Schülers von der Familie unterstützt. Wiezoreks Ausführungen zeigen, *„dass die Schule für die biographische Entwicklung des Subjektes eine Instanz darstellt, die sich in der Spannbreite von Agentur zur Förderung autonomer Handlungsfähigkeit bis zur Agentur der Generierung oder Förderung biografischer Verlaufskurven jeweils verorten lässt“* (Wiezorek 2005, 351, Hervorhebung im Original). Interagierend mit der schulischen (Peers) sowie der familialen Hinterbühne formt die Institution Schule durch das Verteilen von Anerkennung die Bildungsbiographien von Individuen entscheidend mit. Wie ersichtlich wird, können die mehrdimensionale Komplexität sowie die langfristigen Wirkungen von Schule mit biographischen Ansätzen sehr gut in den Blick genommen werden.

Kritisch ist zum Gros der Arbeiten zu Schüler\*innenbiographien allerdings anzumerken, dass hier überwiegend die *Erfahrungen nichtbehinderter, ‚weißer‘, heterosexueller Schüler\*innen* untersucht wurden – und die Perspektive von Minderheiten sowie die Wirkung von Differenzkonstruktionen auf schulische Entwicklungen lange Jahre ausgespart blieb. Erst in den letzten Jahren lassen sich vermehrt Versuche ausmachen, dieses Desiderat zu bearbeiten und dabei auch unter einem kritischen Blickwinkel die in Schulen herrschenden Differenzordnungen analytisch zu fassen (siehe für den Kontext Migration z.B. Schwendowius 2015). Da, wie anhand der ethnographischen Studien deutlich geworden sein sollte, auch Behinderung als wesentliche Differenzlinie in Schulen verhandelt und produziert wird, soll im folgenden eine Beispiel für diese Forschungslinie ebenfalls skizzenhaft umrissen werden: die Studie „Subjekt. Heteronormativität. Bildung“ von Bettina Kleiner (2015).

Diese Untersuchung widmet sich, wie der Titel bereits andeutet, der Rekonstruktion heteronormativer Ordnungen in Schulen und den damit in Verbindung stehenden (biogra-

phischen) Handlungsfähigkeiten von Subjekten, die sich als LGBTQ<sup>9</sup> identifizieren und zu diesen diskursiven Rahmungen in Relation setzen. Unter einer machtkritischen Perspektive, die sich an Judith Butler anlehnt, werden die schulbezogenen Narrationen danach befragt, wie homophobe Anrufungen auf Schüler\*innen wirken, welche Effekte damit einhergehen und welche Möglichkeiten des Umgangs damit von den Betroffenen entwickelt werden. So kann rekonstruiert werden, wie über unschwellige Adressierungen von Lehrer\*innen eine heterosexuelle Orientierung aller Schüler\*innen vorausgesetzt wird – und welche subjektivierende Wirkung dies auf einen Schüler hat, der sich im späteren Verlauf seiner Schulkarriere als schwul identifiziert. In einem anderen Fall werden das langsame Ansteigen homophober Übergriffe von Mitschüler\*innen auf einen Schüler nachgezeichnet und die damit verbundenen Verletzungen thematisiert. Dem Schüler gelingt es jedoch über ein Referat, in dem er Mobbing gegen Homosexuelle thematisiert und sich in diesem Zusammenhang vor seiner Klasse als schwul outet, das Verhalten seiner Mitschüler\*innen zu thematisieren und dadurch einen offensiven Umgang mit den diskriminierenden Verhältnissen zu generieren. Interessant ist daran nun, dass dieses Outing zu einem Zeitpunkt geschieht, an dem der Schüler sich noch gar nicht als schwul identifiziert, durch die Auseinandersetzung mit der in der Klasse herrschenden heteronormativen Geschlechterordnung aber zu einer solchen identitätseingrenzenden Handlung mehr oder weniger gezwungen wird. Gerade an diesem Beispiel wird der Vorteil biographischer Ansätze deutlich, wenn es darum geht, Erfahrungen im Kontext von Schule aus der Sicht des (biographischen) Subjekts zu untersuchen. So kann hier eine *retrospektive innere Perspektive auf die prägenden Prozesse der Schulzeit nachgezeichnet werden*, die z.B. durch teilnehmende Beobachtungen ‚von außen‘ oder problemzentrierte Interviews hinsichtlich ihrer temporalen Dynamik und den dabei erfolgenden Interaktionen zwischen Subjekt und Diskurs nicht so detailliert rekonstruiert werden könnte. Zudem erweist sich der von Kleiner eingenommene machtkritische Blick auf derartige Bildungsprozesse im Rahmen von Schule als gewinnbringende theoretische Matrix, die auch für die Anliegen der vorliegenden Arbeit ertragreich erscheint.

Insgesamt lässt sich aus der erfolgten Betrachtung einiger Studien zu Schüler\*innenbiographien schließen, dass dieser Ansatz dazu in der Lage ist, die in den vorigen Kapiteln ausgemachten Limitation der beschriebenen Zugänge zu überwinden und eine detaillierte Analyse des Gegenstands dieser Arbeit zu ermöglichen.

Wie nachfolgend gezeigt wird, erfolgte bisher eine derartige Untersuchung von Schüler\*innenbiographien für die Kontexte Behinderung und Regelschule noch nicht.

### 3.4.2 Studien zu Biographie und Behinderung

Biographieforschung stellt, wie Anne Waldschmidt konstatiert, einen geeigneten Ansatz dar, um Behinderungserfahrungen aus der Sicht der Subjekte in den Blick zu bekommen: „Forschung mit behinderten Menschen kann meines Erachtens am ehesten in qualitativ-empirischen Studien realisiert werden, beispielsweise in offenen oder narrativen Interviews, die aktiv von den behinderten Gesprächspartnern mitgestaltet werden, in denen sie nicht auf vorbereitete Fragen standardisierte Antworten geben müssen, sondern ihre Geschichte erzählen und ihre Sichtweisen entwickeln können“ (Waldschmidt 2003, 422f.). Trotz dieses von Waldschmidt identifizierten Potenzials zeigt sich – im Vergleich zur Popularität der Biographieforschung in anderen Feldern – dass eine empirische Auseinandersetzung zu Bio-

<sup>9</sup> Akronym für ‚Lesbian, Gay, Transgender, Bisexual or Queer‘

graphie, Schule und Behinderung bisher relativ selten erfolgt ist. So findet sich eine gewisse Anzahl von Arbeiten, die recht unterschiedliche Forschungsinteressen verfolgten, wie z.B. biographische Sinnfindungsbewegungen (Demmer 2013, Riemann 1985), das biographische Zusammenspiel von Geschlecht und Körper (Bruner 2005), Identitätsarbeit (Koenig 2014, Römisch 2011, Jeltsch-Schudel 2008, Roesler 2001), die biographische Wirkung diskursiver medizinischer Regime (Freitag 2005) oder eine Betrachtung von Institution und Biographie (Kremsner 2014, Westermann & Buchner 2008). Dabei zeigt sich eine hohe Bandbreite an unterschiedlichen methodologischen Verständnissen von Biographie, die hier aus Platzgründen nicht näher behandelt werden soll. Besonders auffallend ist jedoch, dass trotz der Konjunktur von Schüler\*innenbiographien in der ‚allgemeinen‘ Schulforschung für den Kontext Behinderung festgestellt werden muss, dass *eine Erforschung von Biographie und Regelschule bisher kein primäres Anliegen darstellte*. So bleiben Erfahrungen in Regelschulen zugunsten einer gesamtbiographischen Perspektive tendenziell unterbetont und werden nicht als zentraler Gegenstand ins Visier genommen. Biographische Studien lassen sich lediglich für den Bereich Sonderschule ausmachen und hier liegt der analytische Fokus eher auf der Relevanz derartiger Schulerfahrungen im Übergang (vgl. Pfahl 2011) oder auf nachschulischen Lebensverläufen (vgl. van Essen 2013, Bernhardt 2010). Eine biographische Analyse von Regelschule und Behinderung stellt daher ein Desiderat dar.

Nachfolgend soll allerdings eine der bisher erfolgten biographieforscherischen Erkundungen zu Schule und Behinderung umrissen werden. Dabei handelt es sich um die Analyse zur Subjektivierung in Sonderschulen von Lisa Pfahl (vgl. Pfahl 2011). Schließlich zeigt diese Studie das Potenzial eines biographieforscherischen Ansatzes für Behinderungserfahrungen – insbesondere aufgrund des von Pfahl eingenommenen machtkritischen Blickwinkels.

Pfahl geht in ihrer Studie der Frage nach, wie sich sonder- und heilpädagogische Diskurse zu Lernbehinderung auf Selbstverhältnisse – und damit auch die Handlungsfähigkeit – von Sonderschüler\*innen am Übergang Schule-Beruf auswirken. Dazu wird ein anspruchsvolles Design entwickelt, in dem Diskurs- und Biographieforschung kombiniert werden: Anhand einer Untersuchung von Texten aus drei exemplarischen Zeiträumen wird zunächst die Gestalt des deutschen Lernbehinderungsdiskurses nachgezeichnet. So kann rekonstruiert werden, wie in verschiedenen historischen Phasen über den Diskurs die Besonderheit und ‚Abnormalität‘ von Sonderschüler\*innen bezeichnet, beschrieben und begründet sowie die geforderte schulische Segregation legitimiert werden. Die Ergebnisse der Diskursanalyse werden schließlich abduktiv auf biographische Interviews bezogen, die mit Sonderschüler\*innen kurz nach dem Ende ihrer Schulzeit und drei Jahre später durchgeführt wurden. Anhand von vier kontrastierenden Fällen wird die spezifische, subjektivierende Wirkweise des deutschen Lernbehinderungsdiskurses rekonstruiert und dargestellt, welches subjektive Wissen um Lernbehinderung Schüler\*innen im Kontext von Sonderschule generieren und wie sich dieses Wissen auf ihr berufsbiographisches Handeln auswirkt. So kann gezeigt werden, dass die Befragten in Sonderschulen über institutionelle Praktiken mit den zuvor rekonstruierten Diskursen konfrontiert wurden – was in den meisten untersuchten Fällen zu einer Verinnerlichung der transportierten Selbstdeutungsangebote führte. Mit anderen Worten: Das biographische Material trägt Spuren, die darauf verweisen, dass Sonderschüler\*innen im Laufe des Schulbesuchs lernten, sich als lernbehindert zu erkennen, zu denken und auch entsprechend zu führen. Dabei wird die diskursive Wahrheit, wonach Sonderschule der einzig geeignete Ort für die eigene Beschulung ist, übernommen und ein Selbstverhältnis produziert, das von einer defizitären Denkweise der Lernbehinderung bestimmt wird – was wiederum zu einer



geringen Handlungsfähigkeit in der Ausbildungsphase und Strategien der niedrigen Selbsteinstufung führt. Dass das in Sonderschulen vermittelte Wissen allerdings nicht determinierend auf Subjektivitäten wirkt, kann Pfahl anhand des Falls eines jungen Mannes veranschaulichen, der zwar von entsprechenden Adressierungen im Kontext von Schule berichtet, die diskursiven Setzung aber nicht übernimmt sondern zurückweist und die benachteiligende Struktur des Sonderschulwesens für seine im Übergang schwierige Situation verantwortlich macht.

An der Studie von Pfahl ist für die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit nun weniger der diskursanalytische Teil interessant – denn ein solches Unterfangen erscheint angesichts der Unübersichtlichkeit der professionsbezogenen Literatur zur schulischen Integration in Österreich nicht praktikabel. Als relevant erweisen sich allerdings einige andere Aspekte: zum Beispiel die Rekonstruktion von so etwas wie ‚einem geheimen Lehrplan‘ von Sonderschulen, der die Produktion spezifischer Selbstverhältnisse in Relation zu einem individualistischen Verständnis von Lernbehinderung vorsieht. Dadurch kann auch die biographisch prägende Wirkung von Sonderschulen als struktureller Effekt eines sonderpädagogischen Regimes entziffert werden – und nicht als individuelle Erfahrung, die durch die Lernbehinderung bestimmt wird. Daher scheint eine machtkritische Perspektive auf schulbiographische Prozesse, wie sie von Pfahl vorgeschlagen wird, für die Anliegen der vorliegenden Arbeit durchaus ertragreich. So lässt sich danach fragen, wie Schüler\*innensubjekte in Schulen geformt werden, zu welchem Wissen über sich und welchen Handlungsfähigkeiten dies führt – also die Frage danach, wie Schule Subjekte macht – und welche Rolle Behinderung dabei spielt.

### 3.5 Conclusio: Desiderate und Anliegen der Arbeit

In den Forschungsarbeiten zu schulischer Integration in Österreich wurden wesentliche Elemente identifiziert, die zu einem gelingenden gemeinsamen Unterricht beitragen: Zum Beispiel binnendifferenzierter Unterricht, Teamteaching sowie pädagogische Angebote, welche die soziale Teilhabe aller Schüler\*innen fördern. Studien haben allerdings auch wesentliche Problemlagen aufgezeigt, wie die Sozialität integrativer Settings oder bestimmte Förderpraktiken, welche eine räumliche Trennung der Schüler\*innen vorsehen – was einem wesentlichen Ziel der Integration, dem gemeinsamen Unterricht, zu widersprechen scheint. In Hinblick auf die vorliegenden Studien wurde zudem festgestellt, dass in Österreich *dem Blickwinkel behinderter Schüler\*innen auf schulische Integration bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde* – und wenn überwiegend im Rahmen quantitativer Befragungen. Die gleiche Tendenz lässt sich für die Integrations-/Inklusionsforschung im gesamten deutschsprachigen Raum ausmachen. Die ‚Stimmen‘ behinderter Schüler\*innen können aber, wie argumentiert wurde, wesentlich zu einer vertiefenden Theoretisierung von Möglichkeiten sowie Barrieren für Bildungsprozesse in heterogenen Settings beitragen – und damit auch zu einer Professionalisierung, welche diese Erfahrungen ernst nimmt und sich entsprechend aufstellt. Dieses Desiderat wird in dieser Arbeit aufgegriffen.

Aufgrund der zentralen Befunde der in den letzten Kapiteln betrachteten Untersuchungen kann angenommen werden, dass *pädagogische Praktiken, die darüber vermittelten Erwartungshaltungen und deren Korrespondenz mit der Peer-Ebene* von Bedeutung sind. Wie herausgearbeitet wurde, mögen Vorgänge unter Schüler\*innen eine gewisse Eigendynamik haben, sie stehen aber auch in Relation zu Verhandlungen von Differenz im Unterricht. Speziell die

empirische Untersuchung des Umgangs mit Heterogenität unter Peers kann, nicht nur für Österreich, sondern für die Forschung in deutschsprachigen Ländern überhaupt, als erst in ihren Anfängen begriffen erachtet werden (vgl. Heinzel & Prengel 2012, o.S.; Kiel & Weiß 2016, 283). Die vorliegende Arbeit möchte auf Basis der Regelschulerfahrungen ehemaliger behinderter Schüler\*innen hierzu einen kritischen Beitrag leisten. Für eine konstruktive Bearbeitung dieses Themenfelds bedarf es jedoch eines Vorgehens, das nicht – wie es in den letzten Jahren vermehrt zu beobachten war – bei einem bloßen Aufzeigen der (vermeintlich) geringeren sozialen Partizipation stehen bleibt, sondern diese Prozesse erklärbar macht: „It is relatively easy to point to exclusion and the excluded [...] but much harder to dismantle the structural and political arrangements determining their position at the margins” (Graham & Slee 2008, 84). Es gilt also eine theoretische Folie zu entwickeln, die dazu in der Lage ist, *soziale Prozesse im Kontext von Behinderung und Regelschule in ihrer Komplexität erfassen zu können* und dabei die strukturellen Aspekte dieser Dynamiken nicht aus den Augen zu verlieren. So fordert auch Annedore Prengel (vgl. Prengel 2012) die Inklusionsforschung dazu auf, stärker die exkludierenden Praktiken und systemischen Rahmenbedingungen von schulischen Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen (ebenda, 28f.). Die Umsetzung eines solchen Anspruchs bedeutet letztlich einen methodischen sowie theoretischen Ansatz zu generieren, der einerseits weit genug gefasst ist, um die Vielfalt und Mehrdimensionalität schulischer Erfahrungen einfangen zu können, andererseits aber auch die Möglichkeit besitzt, diese nicht individualisierend zu lesen sondern deren Relationen zu Bildungsstrukturen herzustellen.

Mit Bezug auf die englischsprachigen Untersuchungen zu ‚voice‘ erscheint dafür ein Verständnis von Behinderung hilfreich, das Behinderung nicht essentialisierend auf die Ebene der eingeschränkten körperlichen Funktionen reduziert, sondern als Prozess begreift, in dem Behinderung sozial konstruiert wird. Ein solcher Zugang wird in den nachfolgenden Kapiteln erarbeitet. Es geht schließlich in dieser Arbeit darum, die Erfahrungen im Kontext von Schule – je nach Maßgabe des empirischen Materials – auch als *Behinderungserfahrungen* zu lesen und nicht bloß als Erfahrungen behinderter Menschen (vgl. Finkelstein 2001, o.S.). Allerdings – und hierin liegt die Gefahr einer etwaigen einseitigen Dimensionierung von Schulerfahrungen – darf diese theoretische Folie nicht dazu führen, sämtliche Erfahrungen behinderter Schüler\*innen als Behinderungserfahrungen zu interpretieren oder, wie Atkinson (1997) ausführt, die negativen Erfahrungen zu stark in den Vordergrund zu rücken – sondern in ihrer Relation zu den übrigen zu sehen. Schließlich setzt sich die vorliegende Arbeit auch zum Ziel, jene Aspekte von gemeinsamen Unterricht und Regelschule in den Blick zu nehmen, *die auf ein Gelingen derartiger Arrangements verweisen*. Zudem werden behinderte Schüler\*innen nicht als passive Objekte erachtet, sondern als Akteur\*innen, die selbst im Kontext von Behinderungserfahrungen über Handlungsfähigkeit verfügen.

Wie aufgezeigt wurde, stellt *Biographieforschung einen brauchbaren Ansatz dar, um die Komplexität schulischer Erfahrungen sowie deren Prozessualität zu erfassen* – insbesondere bezüglich der eventuell damit verbundenen Verhandlungen von Inklusion und Exklusion. So schreibt Christine Demmer zum Potenzial eines solchen Zugangs: „Blickt man explizit auf die Erforschung von sozialer Inklusion, zeigt sich, dass die Herstellung von Teilhabe und Ausschluss mikroperspektivisch betrachtet subtil und für Außenstehende häufig kaum wahrnehmbar sowie prozesshaft verläuft [...] so dass ein biografischer Forschungszugang in mehrfacher Hinsicht einen geeigneten Zugang zu der Thematik bietet“ (Demmer 2016, 657). Demnach muss es in der vorliegenden Studie darum gehen, eine biographische Perspektive auf Regelschule zu entwickeln und ein entsprechendes empirisches Material zu generieren. Vorteilhaft



erscheint daran, dass den befragten Personen hierbei ausreichend Platz zur Verfügung gestellt wird, um die Wirkungen integrativer und anderer Regelschul-Settings aus der eigenen Sicht zu thematisieren. Wie bereits erwähnt, bedarf es hierfür allerdings einer theoretischen Rahmung, welche die strukturellen Bezüge der Erzählungen nicht aus den Augen verliert, um den an die Biographieforschung mitunter adressierten Vorwurf der „Weltvergessenheit“ (von Rosenberg 2011, 571) bzw. Produktion der Illusion von Individualität (vgl. Bourdieu 1990) zu entkräften. Wie die Arbeiten von Kleiner (2014) und Pfahl (2011) gezeigt haben, stellt eine *machtkritische Perspektive*, insbesondere eine *subjektivierungstheoretische*, ein brauchbares theoretisches Werkzeug dar, *um Erfahrungen im Kontext von Schule in ihrer Verwobenheit mit breiteren kulturellen und sozialen Kräften zu begreifen* und diese aufzuzeigen. Es gilt dann Biographien danach zu befragen, welche Diskurse und Praktiken in Regelschulen erfahren wurden und wie sich die darüber adressierten Subjekte dazu in Beziehung setz(t)en und welche Handlungsfähigkeiten daraus erwachsen, sprich zu welchen Selbstverhältnissen Regelschule in biographischer Perspektive führt.

Wie deutlich geworden sein dürfte, handelt es sich hierbei um ein relativ anspruchsvolles Vorhaben, das der Konzeptionalisierung eines tragfähigen heuristischen Rahmens bedarf – wozu mehrere aufeinander aufbauende Schritte notwendig sind. Am Beginn stehen dabei die Klärung des diese Arbeit leitenden Verständnisses von Behinderung und eine Verortung der Studie innerhalb der Disability Studies in Education. Wie ersichtlich werden wird, ist ein solches Behinderungsverständnis sehr gut mit einer subjektivierungstheoretischen Perspektive auf Schule vereinbar – was den zweiten Schritt für die Erarbeitung des heuristischen Rahmens darstellt. Im dritten Punkt werden die Überlegungen zu Subjektivierung und Schule mit dem Konzept der Biographie verwoben.



## 4 Disability Studies (in Education): Kritische Perspektiven auf Behinderung

Die Disability Studies stehen für ein neues Paradigma von Behinderung. In Abkehr von traditionellen Erklärungsmodellen, wonach Behinderung ausschließlich unter einer biologischen Matrix gedacht wurde, erachten Vertreter\*innen der Disability Studies Behinderung als soziale und kulturelle Konstruktion, in deren Rahmen Beeinträchtigung (im Sinne des englischen Begriffs *impairment*) negativ aufgeladen und darüber Ungleichheit zwischen „behinderten“ und (vermeintlich) „nichtbehinderten“ Individuen erzeugt wird. Wie bereits an diesem theoretischen Verständnis ersichtlich wird, stehen Disability Studies für eine Kritik an der Wissensproduktion zu Behinderung, die über lange Zeit in den Disziplinen der Medizin, der Psychologie sowie der Sonderpädagogik erfolgte. So sind im Laufe der Jahre in dieser relativ jungen, interdisziplinären Wissenschaft verschiedene Modelle entwickelt worden, mit denen Behinderung analysiert werden kann. In diesem Kapitel werden in einer ersten Annäherung an den heuristischen Rahmen dieser Arbeit die verschiedenen theoretischen Ansätze skizziert und bezüglich ihrer Relevanz für den eigenen Gegenstand diskutiert. Am Anfang steht die innerhalb der Disability Studies formulierte Kritik des individuellen Modells von Behinderung, das den Umgang mit als beeinträchtigt klassifizierten Körpern auf verschiedenen Ebenen von Gesellschaft entscheidend beeinflusste – und dies auch heute noch tut. Das soziale Modell, das im zweiten Teil des Kapitels diskutiert wird, stellt letztlich einen radikalen Gegenentwurf dar. Demzufolge wirken individuelle Deutungen von Behinderung behindernd – nicht aber die Beeinträchtigung. Während dieses Konzept politisch äußerst erfolgreich war und ist, wurde es, insbesondere die in Großbritannien lange vorherrschende dogmatische Variante, zunehmend als reduktionistisch und dichotomisierend kritisiert. Infolge dessen wendeten sich Forscher\*innen einer verstärkten Betrachtung der soziokulturellen Prozesse und Wissensordnungen zu, über die Behinderung hergestellt wird. Das mit diesen Blickrichtungen assoziierte kulturelle Modell von Behinderung und das damit verbundene Konzept Ableism wird im dritten Teil erläutert. Gerade der Subzweig der Disability Studies in Education, die im abschließenden Punkt vorgestellt werden, steht für einen *kulturellen Zugang zu Behinderung*, der als theoretische Rahmung für eine kritische Befragung behindernder Bildungsstrukturen und -praktiken fungieren kann.

### 4.1 Das individuelle Modell: Behinderung als pathologische Abweichung und Problem des Individuums

Disability Studies definieren sich in negativer Perspektive auch über ein Zurückweisen von Lesarten zu Behinderung, die unter dem individuellen Modell theoretisiert wurden und werden (vgl. Goodley 2011, xi). Das individuelle Modell subsumiert eine Reihe von Deutungsweisen von Behinderung, denen eines gemein ist: der Grund bzw. das Problem für die Behinderung wird innerhalb des Individuums verortet (vgl. Oliver 1990, o.S.) – und damit wird es auch zum Problem des Individuums (vgl. Oliver 1992, 105). Eine prominente Rolle spielen dabei medizinische Auffassungen, denen zufolge Behinderung durch den körperlichen ‚Defekt‘ entsteht – die Behinderung stellt demnach die funktionale Einschränkung dar, die ein selbstständiges Fortbewegen, Agieren, etc. verunmöglicht oder erschwert. Der medizinische

Blick auf Behinderung konstituiert den Körper dabei als pathologische Abweichung von einer Körpernorm (vgl. Goodley 2011, 7). Charakteristisch für das medizinische Verständnis ist eine *dualistische Setzung*: Der gesunde, fähige, attraktive, fitte ‚normale‘ Körper auf der einen und der beeinträchtigte, defizitäre, unattraktive, ‚abnormale‘ auf der anderen Seite (vgl. Köbsell 2010, 18). Die Deutungshoheit zu dem, was Behinderung – und im Falle einer entsprechenden Diagnose ‚zu tun‘ – ist, liegt folglich ausschließlich bei den Mediziner\*innen als Expert\*innen (vgl. Raab 2012, o.S.). Diese Mächtigkeit professioneller Expert\*innen und die damit verbundene, ständig wiederholte Einteilung in ‚normale‘ und ‚behinderte‘ Körper führen zu Naturalisierungen, die letztlich auch eine „Kongruenz von Behinderung und medizinisch-biologischer Schädigung oder Beeinträchtigung“ (Waldschmidt 2010, 42) nahelegen. Diese Gleichsetzung ruft häufig eine Reduzierung behinderter Menschen auf die Beeinträchtigung und Annahmen hervor, der Körper bzw. die Beeinträchtigung sage etwas über das Wesen einer Person aus (vgl. Maskos 2011, o.S.). Wesentlich ist nun, dass die auf Basis individualisierender Überlegungen von Behinderung vorgenommene Kategorisierung des beeinträchtigten Körpers als abnormal und defizitär negative Erwartungshaltungen befördert: „And what we expect disability to be [...] is trouble. We expect it to appear to and for us as trouble, as a problem“ (Michalko 2009, 68). Beeinträchtigung steht demnach für das Unerwünschte, für eine zu fürchtende Transformation des Körpers, eine ‚Abnormalität‘ des Säuglings, etc. die es unter allen Umständen zu vermeiden gilt: „In the kingdom of the ‚clean and proper body‘, disability is the epitome of ‚what not to be‘“ (Hughes 2012, 22). Als anschlussfähig dazu erweisen sich schließlich individualisierende Setzungen, denen zufolge Beeinträchtigung automatisch einen geringeren Lebenswert bedeutet und behindertes Leben als minderwertig zu erachten ist (vgl. Dederich 2007, 174f.), weshalb sie zu verhindern, zu therapieren oder, wie im Rahmen des monströsen Euthanasie-Programms im Nationalsozialismus, auszulöschen ist.

Individuelle Denkweisen von Behinderung haben medizinische Behandlungspraktiken hervorgebracht und informiert – wie zum Beispiel den Bereich der Rehabilitation. Gemein ist dieser und anderen medizinisch ausgerichteten Institutionen, dass sie eine Programmatik vorsehen, in deren Rahmen die als defizitär gerahmte körperliche Differenz in Richtung einer vorgesehenen Norm modifiziert und auch die notwendigen psychologischen Angebote zur Verfügung gestellt werden sollen: „Die Ansätze der Therapie, der Förderung und das Coping unterstellen, dass es das Wichtigste sei, erfolgreiche Kuration oder Rehabilitation zu gewährleisten, eine gelungene Anpassung an die Umwelt sicherzustellen, die psychische Verarbeitung der Beeinträchtigung zu unterstützen und <normale> Lebensumstände zu schaffen“ (Waldschmidt & Schneider 2007, 9). Die Zielsetzung bleibt bei diesen Zugängen also der nichtbehinderte, ‚normale‘ Körper, der über operative Eingriffe oder Physiotherapie hergestellt werden soll. Behinderte Personen werden dabei zu vermeintlich selbstverständlichen Adressat\*innen derartiger Praktiken. Solche institutionellen Materialisierungen individueller Denkweisen von Behinderung haben demzufolge die Lebensrealitäten behinderter Personen maßgeblich geprägt.

Ergänzend zum Verweis auf die benannten, stark medizinisch ausgerichteten Institutionen ist mit Volker Schönwiese zudem darauf hinzuweisen, dass ebenso die herkömmliche Sonderpädagogik eine *individualisierend-defizitäre Fokussierung* aufweist, wonach „Behinderung aufgrund einer Schädigung zentral ein Problem der behinderten Person selbst und zu korrigieren ist“ (Schönwiese 2005, 18). Auch für die sogenannte Heilpädagogik können derartige Schwerpunktsetzungen und Denkmuster ausgemacht werden – was bis zu einem gewissen

Punkt auch mit ihrer Entstehungsgeschichte, in der sich mitunter starke Verflechtungen mit der Disziplin der Medizin rekonstruieren lassen (vgl. Strachota 2002), erklärt werden kann. Als ein Effekt individualisierender Deutungen von Behinderung kann insbesondere die kategoriale Sonder- und Heilpädagogik eingeschätzt werden, die sich im Laufe ihrer Professionalisierung auf die Förderung verschiedener impairments spezialisiert und entlang dieser Logik letztlich auch ein ganzes institutionelles Geflecht an entsprechend ausgerichteten Sonderschulen hervorgebracht hat (vgl. Kapitel 2.1). Eine solche kategoriale Auffassung ist wiederum von der Annahme unterlegt, „dass die Ursachen für die zugrundeliegende Kategorie Behinderung in Form von Abweichungen oder Störungen im Individuum verortet werden“ (Haas 2012, 404).

Individuelle Diskurse zu Behinderung und die damit interagierenden Apparate haben, wie erwähnt, die darin adressierten (behinderten) Personen maßgeblich in ihrer Entwicklung beeinflusst: „Die Art und Weise, wie Körperlichkeit in medizinischen Wissenssystemen beschrieben und bewertet wird, beeinflusst Prozesse der Identitätsbildung und (Selbst-)Erfahrung in erheblichem Ausmaß“ (Windisch 2014, 30). Bezieht man diese Überlegungen auf den empirischen Teil der vorliegenden Studie und das darin erforschte Sample, so kann danach gefragt werden, inwiefern sich in den mit der Institution der Regelschule verbundenen Erlebnisse auch individualisierende Praktiken rekonstruieren lassen – und wie diese aus biographischer Sicht eingeordnet werden bzw. zu welchen Subjektivitäten sie führ(t)en.

Forschung, die sich auf individualisierende Betrachtungsweisen bezieht, wird innerhalb der Disability Studies als ausbeuterisch und die Marginalisierung behinderter Menschen befördernd erachtet (vgl. Oliver 1992, Hunt 1981) – auch wenn einige Autor\*innen darauf hinweisen, dass mitunter auch medizinisch ausgerichtete Forschung für behinderte Personen vorteilhafte Produkte erschaffen habe, wie bestimmte Medikamente, aber auch Technologien (vgl. Goodley 2011, 7; Gabel 2005, 8). Letztlich hat die langjährige Dominanz des individuellen Modells dazu geführt, dass von behinderten Aktivist\*innen in Opposition zu derartigen traditionellen Denkmustern ein radikaler Gegenentwurf konzipiert wurde, mit dem eine emanzipatorische Kritik erfolgen und die Basis für die Disability Studies gelegt werden konnte: das sogenannte soziale Modell von Behinderung.

## 4.2 Behindert werden: Das soziale Modell von Behinderung

Das soziale Modell entstand innerhalb der Behindertenbewegung und fungierte zunächst als theoretisches Tool, um auf der politischen Ebene zu argumentieren. In Großbritannien wurde ein solches Verständnis erstmals im Rahmen einer Erklärung der UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert. Darin heißt es: „In our view, it is society which disables physically impaired people. Disability is something imposed on top of our impairments, by the way we are unnecessarily isolated and excluded from full participation in society. Disabled people are therefore an oppressed group in society“ (UPIAS, 1975, o.S.). In dieser frühen Definition werden bereits charakteristische Argumentationslinien deutlich: Es geht um Behinderungs-Prozesse, in deren Rahmen auf impairment negativ Bezug genommen und die uneingeschränkte Teilhabe an Gesellschaft verwehrt wird. Die über individuelle Erfahrungen hinausgehende, *kollektive Dimension dieser Prozesse* wird als Anzeichen dafür erachtet, dass es sich bei behinderten Menschen um eine systematisch unterdrückte Gruppe handelt. Die Behinderung ist dann die Unterdrückung und nicht die eingeschränkte Funktionalität des Körpers (vgl. Shakespeare & Watson 2002,

4). Entlang dieser Denkrichtung wird der Blickwinkel von der Beeinträchtigung auf die Umwelt verschoben, die kritisch befragt wird und aufgrund der darin zum Vorschein kommenden Barrieren für Behinderung verantwortlich zu machen ist: „It is not individual limitations, of whatever kind, which are the cause of the problem but society’s failure to provide appropriate services and adequately ensure the needs of disabled people are fully taken into account in its social organisation. Further, the consequences of this failure does not simply and randomly fall on individuals but systematically upon disabled people as a group who experience this failure as discrimination institutionalised throughout society“ (Oliver 1990, o.S.). Demnach stellt – im Unterschied zum individuellen Modell – nicht das, was Vertreter\*innen des sozialen Modells als Beeinträchtigung bezeichnen das Problem dar, sondern die Gesellschaft, die in Replik auf das impairment behindernde Strukturen hervorbringt. Mit dem sozialen Modell wird folglich in den Blick genommen, wie man *behindert wird* (vgl. Cloerkes 2003). Mit der Etablierung der Disability Studies an Universitäten wurde das soziale Modell auch zunehmend in den akademischen Diskurs eingeführt. Dabei wurde die Fokussierung auf das Ermöglichen von Teilhabe bzw. der Analyse von jenen Prozessen, die zu Exklusion führen, beibehalten. Im Kontext von Bildung geriet dadurch relativ bald das Sonderschulsystem, die damit verbundenen segregierenden Maßnahmen und Verortungen von Schüler\*innen sowie die daraus resultierenden materialen Realitäten in den Fokus der Kritik (z.B. Tomlinson 1982, Barton 1996). Die Sonderschule fungiert dieser Lesart zufolge als Institution, über die soziale Ungleichheit und Behinderung im eigentlichen Sinne (re-)produziert werden. Folgerichtig wurde für die Teilhabe in Regelschulen argumentiert und zudem persönliche Assistenz als Gegenkonzept zur traditionellen Betreuung entworfen, um die Institutionalisierung in Großeinrichtungen zu verhindern und ein selbstbestimmtes Leben in den ‚eigenen vier Wänden‘ zu ermöglichen. Für die Forschung wurde von einigen Apologet\*innen des sozialen Modells gefordert, dass der Fokus auf die freizulegenden, behindernden Strukturen von Gesellschaft zu setzen ist. Forschung sollte allerdings nicht mehr ohne behinderte Menschen stattfinden und der Steigerung der Lebensqualität behinderter Menschen bzw. den Zwecken der Behindertenbewegung dienen – wie dies in den ersten Texten zur emanzipatorischen Forschung proklamiert wird (vgl. Buchner & Koenig 2011, 16; Oliver 1992, Zarb 1992). Allerdings wurde Ansätzen, die versuchten, die Erfahrungen behinderter Menschen zu erfassen, mitunter mit starker Skepsis begegnet – insbesondere gegenüber biographischen Zugängen. So warnte Colin Barnes mit Verweis auf die Überlegungen von Paul Hunt davor, dass gerade behinderte Personen mit einer nicht angeborenen Beeinträchtigung mitunter dazu tendierten, ihre Geschichte als „sentimental biography“ (vgl. Barnes 2003, 13) zu erzählen und damit individualisierende, politisch unnütze Repräsentationen ‚durch die Hintertür‘ in den Diskurs der Disability Studies Einzug erhielten. „Advocates of the inclusion of such experiences in discussions about the exclusion of disabled people have yet to demonstrate how they would avoid such pitfalls“ (ebenda). In einem späteren Beitrag zur Rolle emanzipatorischer Forschung im Kontext von ‚special education‘ wird diese zugespitzte Aussage jedoch relativiert, wenn eingeräumt wird, dass die Erfahrungen behinderter Kinder und Jugendlicher in (Sonder-)Schulen sehr wohl dazu beitragen könnten, strukturelle Dimensionen von Behinderung aufzuzeigen, dies allerdings einer Fokussierung des Sozialen bedürfe (vgl. Barnes & Sheldon 2007, 238ff.). Dieser Forderung wird in der vorliegenden Arbeit insofern nachgekommen, als ehemalige Schüler\*innen zu ihren biographischen Erfahrungen im Kontext von Regelschule befragt werden und – wie noch weiter aus zu buchstabieren sein wird – die kulturell-strukturellen Aspekte der Erfahrungen analysiert werden.

Das soziale Modell dominierte letztlich für lange Zeit die Debatten in den Disability Studies und weist einige bedeutende Vorzüge auf: z.B. eine relativ simple, aber effektive theoretische Rahmung, die einerseits ein schlagkräftiges Instrument der Behindertenbewegung darstellt und andererseits behinderten Menschen half, Behinderung nicht als ihr individuelles Problem zu erachten (vgl. Shakespeare & Watson 2002, 5). Das soziale Modell war und ist somit von hoher identitätspolitischer Bedeutung (vgl. Shakespeare 2006, 33). Zudem wurde durch die Bezugnahme auf das soziale Modell auch die Etablierung der Disability Studies als akademischer Arm der Behindertenbewegung an den Universitäten überhaupt erst möglich. Mit einer zunehmenden Rezeption postmoderner bzw. poststrukturalistischer Theorien regte sich innerhalb der Disability Studies jedoch ab Mitte der 1990er Jahre zunehmend Kritik – zumindest an einer dogmatischen Lesart des Modells und den damit einhergehenden Ansprüchen, einen universell gültigen Erklärungsrahmen für Behinderung zu liefern (vgl. Corker & Shakespeare 2002, 15).

Ein zentraler Strang der damit verbundenen Debatten entfaltete sich in Bezug auf die von einigen britischen Proponent\*innen des sozialen Modells propagierte strikte Trennung zwischen *impairment* und *disability*. Die darin eingewobenen Dichotomien (*impairment* ist individuell, privat und beschreibt einzig die Ebene des Körpers, *disability* ist strukturell, politisch und sozial (vgl. Shakespeare 2013, 225f.)) erweisen sich demzufolge als nicht haltbar. Denn, wie unter anderem Helen Meekosha anführt, auch *impairment* ist nicht präsozial, sondern bereits Interpretation. Das soziale Modell lässt demnach „the impaired body untouched, unchallenged: a taken-for-granted fixed corporeality“ (Meekosha 1998, 175). Derlei Annahmen stellen sich allerdings als problematische Ontologie von Beeinträchtigung heraus: „Impairment has for the most part circulated in disability discourse as some objective, transhistorical and transcultural entity which biomedicine accurately represents“ (Tremain 2002, 34).<sup>10</sup> Demnach gilt es, nicht nur die behindernden Barrieren, sondern auch die sozialen und kulturellen Prozesse zu analysieren, die *impairment* in einer bestimmten Art und Weise mit einer spezifischen Bedeutung versehen. Daran anknüpfend haben einige Autor\*innen darauf hingewiesen, dass Behinderung als Zusammenspiel von biologischen Realitäten *sowie* sozio-kulturellen Interaktionen gedacht werden kann (vgl. Williams 1999, 810). Behinderung erscheint dann als *Produkt komplexer Interaktionen zwischen Körper und sozio-kulturell-historischen Kontexten*, als „a socially constituted and reproduced set of relationships within which impairment is given social meaning and people experience processes of power directed at their bodies“ (Meekosha & Jakubowicz 1996, 79).

Eine weitere Kritiklinie hebt darauf ab, dass im Rahmen des sozialen Modells Beeinträchtigung im Grunde genommen ebenfalls naturalisierend gedacht wird und dadurch, wie Hughes und Patterson bemängeln, die Deutungshoheit zu *impairment* der Medizin überlassen wird (vgl. Hughes & Patterson 1997, 330). Daher wird mitunter gefordert, Erfahrungen von *impairment* nicht länger zu verschweigen („silencing of impairment“ (Thomas & Corker 2002, 22)) und die damit verbundene empirische Realität in den Blick zu nehmen (vgl. Shakespeare 2006, 54). Schließlich können diese Erfahrungen nur von ‚beeinträchtigten‘ Personen gemacht werden (vgl. Wendell 1996, 177) – und diese sollten – in Opposition zum weiter oben skizzierten Dogma von Colin Barnes – auch empirisch untersucht werden (vgl. Shakespeare 2006, 40).

<sup>10</sup> Siehe für eine vertiefende Betrachtung dieser Debatte Waldschmidt 2007.



Relevant für die vorliegende Arbeit ist nun vor allem die zuvor umrissene Kritiklinie, die auf die kulturelle Produktion von Behinderung abhebt. Diese Richtung plädiert zwar ebenfalls für eine soziale Interpretation von Behinderung (vgl. Gabel 2005, 4ff.), fokussiert dabei aber stärker auf die Wissensregime, über die Behinderung als negative Abweichung von der Norm und Indikator für Inferiorität konstruiert wird.

#### 4.3 Das kulturelle Modell: Behinderung als Produkt ableistischer Wissensordnungen

Das kulturelle Modell nimmt, den obigen Kritiklinien folgend, die Konstruktion der Kategorien nicht/behindert in den Blick (vgl. Michalko 2008, 404) und fragt danach, wie entlang dieser Konstrukte Differenz hergestellt wird und innerhalb welcher soziokulturellen Ordnungen dies geschieht (vgl. Raab 2011, o.S.). Der innerhalb der Disability Studies ab Ende der 1990er Jahre auszumachende ‚cultural turn‘ (vgl. Dannenbeck 2007, 112) knüpft dabei an die These zur nicht vorhandenen Präsozialität von Körpern an und untersucht, „wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie Differenzierungskategorien entlang körperlicher Merkmale etabliert werden, wie gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausschließung gestaltet sind, wie personale und soziale Identitäten geformt und neue Körperbilder und Subjektbegriffe geschaffen werden“ (Waldschmidt 2003b, 12f.). Es geht also darum, die Konstruktionsprozesse, in denen bestimmte Körper unter Rückgriff auf kulturelle Wissensbestände als beeinträchtigt bzw. behindert gelabelled werden, in den Blick zu nehmen und zu dekonstruieren.

Die Auseinandersetzung mit der Kulturalität von Behinderung ermöglicht letztlich die Dekonstruktion jener essentialistischen Dichotomien, über welche Menschen in Bezug auf ihre Körper in nicht/normal unterteilt und damit auch als inferior oder superior positioniert werden. Dadurch werden natürlich oder selbstverständlich wirkende Grenzziehungen in ihrer Kontingenz entlarvt, in Bewegung gebracht und die Zwischenräume sichtbar. In den Fokus rücken dann die Systematiken und Ideologien, auf denen vermeintlich fixe Unterschiede und Dichotomien basieren.

Das Erkenntnisinteresse geht hier letztlich über das Erforschen von Behinderung hinaus, schließlich wird anhand der zu rekonstruierenden Mechanismen der Blick auf die Kultur gerichtet und damit auch erkundet, welche Schlüsse anhand der zum Vorschein kommenden Ordnungen für die gesamte Gesellschaft „und für das Verständnis des Zusammenlebens von Menschen schlechthin relevant sind“ (Waldschmidt & Schneider 2007, 13). So wird davon ausgegangen, dass die Normen und Werte, über welche Körper bemessen sowie bewertet werden und dadurch Behinderung produziert wird, die Relationen zwischen den Subjekten generell strukturieren.

Bezogen auf den Gegenstand dieser Arbeit bedeutet dies zunächst danach zu fragen, welche Rolle Behinderung als Differenzkategorie innerhalb des (Regel-)Schulsystems spielt, also wie einige Körper als defizitär gerahmt werden und darüber Behinderung hergestellt wird. Zudem bleibt dann zu fragen, wie sich die damit verbundenen Wissensordnungen auf die Subjektivitäten behinderter Schüler\*innen auswirken. Wie bereits im Kapitel zum Forschungsstand betont wurde, sind diese Vorgänge nicht als deterministische Subjektformierungen entlang hegemonialer Normen zu denken, denen Subjekte hilflos ausgeliefert sind, sondern sie setzen sich hierzu in Relation und verfügen dabei auch über widerständige Handlungsfähigkeit (vgl. Davies & Watson 2002, 160). Diese Prozesse können letztlich als komplexe Interaktionen



zwischen Fremd- und Selbstzuschreibungen von Behinderung gefasst werden, welche zu rekonstruierbaren Subjektbildungen führen (cgl. Gugutzer & Schneider 2007, 35). *Das Nachzeichnen dieser Prozesse stellt ein zentrales Anliegen der vorliegenden Studie dar.* Dazu wird an den entfalteten kulturwissenschaftlichen Überlegungen zu Behinderung angeschlossen und auf einen in den letzten Jahren im englischsprachigen Raum zunehmend in den Vordergrund gerückten theoretischen Strang der Disability Studies rekurriert: die Auseinandersetzungen mit *Ableism* (vgl. Maskos 2015, Buchner et al. 2015).

Die Beschäftigung mit *Ableism* kann als ein Produkt des zuvor formulierten Anspruchs der Vertreter\*innen des kulturellen Modells verstanden werden, wonach das, was Behinderung konstituiert als Ausgangspunkt für Rückfragen an die Kultur verwendet wird. *Ableistische* Denkmuster produzieren demzufolge nicht nur Behinderung, sondern wirken auf die Körper- und Selbstverhältnisse von allen. So kann *Ableism* als hegemonialer Diskurs gefasst werden, der alle Individuen und Ebenen der Gesellschaft durchdringt: „We are all, regardless of our subject positions, shaped and formed by the politics of ableism“ (Campbell 2008, 151). *Ableism* steht für normative Setzungen, die festlegen, über welche Körper und Fähigkeiten Menschen verfügen sollten. Fiona Kumari Campbell fasst *Ableism* demgemäß als „network of beliefs, processes and practices that produces a particular kind of self and body (the corporeal standard) that is projected as the perfect, species-typical and therefore essential and fully human. Disability then, is cast as a diminished state of being human“ (Campbell 2009, 5). Gregor Wolbring formuliert eine ähnliche Definition, setzt allerdings seinen Schwerpunkt auf die Bedeutung von Fähigkeit(en) und verbreitert den analytischen Rahmen: „Ableism is a set of beliefs, processes, and practices that produce, based on one’s abilities, a particular kind of understanding of one’s self, one’s body, and one’s relationship with others of one’s species, other species, and one’s environment, and includes one being judged by others“ (Wolbring 2008, 252). (Perfekte) Körperlichkeit und die Aneignung sowie das Verfügen über Fähigkeiten steht also im Zentrum der beschriebenen Denkweise, deren ideologische Wurzeln aufgrund der ersichtlich werdenden essentialistischen Konnotation im Biologismus zu verorten sind (vgl. Maskos 2010). *Ableism* kann daher auch *als wesentliche ideologische Komponente des individuellen Modells* erachtet werden.

Fähigkeitsbezogene Diskurse produzieren wirkmächtige Differenzen und bestimmen, was und wer als normal gilt und was und wer nicht. Wenn Fähigkeiten als Bezugspunkt für die Konstitution von Differenzlinien fungieren, stellt sich die Frage, ob dies auf alle Fähigkeiten oder lediglich auf bestimmte bzw. ‚Kernfähigkeiten‘ zutrifft. Wolbring verweist diesbezüglich auf „essential abilities“ (Wolbring 2008, 253), die mit Produktivität oder Kompetitivität assoziiert werden. Hutcheon und Wolbring (2012) streichen zusätzlich die Zentralität von Fähigkeiten heraus, die unter dem Begriff des ‚Functioning‘ subsumiert werden können (gehen, sehen, greifen, etc.). Letztlich sind gerade in Kulturen des globalen Nordens vor allem Fähigkeitstypen von Bedeutung, die als unabdingbar für Autonomie betrachtet werden (Rationalität, Selbstständigkeit) – wobei mit Braswell anzumerken ist, dass Autonomie per se ein ableistisch normiertes Konstrukt darstellt (vgl. Braswell 2011, o.S.; siehe dazu auch Meißner 2015). Goodley betrachtet *Ableism* bezüglich seiner gesamtgesellschaftlichen Wirkweisen: „Ableist societies uphold the *imaginery* autonomous, self-sufficient, whole-functioning citizen; promotes signifiers of ableist achievement mastery and competence in symbolic culture; and crucially, denounces those who fail to match such ableist images and signs as *really* uncivilized, dis-abled, fragmented, dis-coordinated shells of humanity. Disabled people are their bodies and are their minds. They are their impairments: broken bodies/minds, fragmented,

incapable, dependent” (Goodley 2012, 186; Hervor. i. Orig.). *Ableism beeinflusst demnach Interaktionen zwischen Subjekten und die daraus entstehenden Relationen entscheidend.* Davon sind nun behinderte Personen nicht als einzige betroffen, aufgrund der inferioren Position von Beeinträchtigung in dieser Wissensordnung aber in einer bestimmten Art und Weise. Disability Studies in Education beziehen die zuvor entfalteten theoretischen Überlegungen zur kulturellen Produktion von Behinderung schließlich auf das Feld der Bildung und beschreiben dabei einen Forschungsansatz, in dem sich auch die vorliegende Studie verortet.

#### 4.4 Disability Studies in Education: Kulturen der Behinderung in Bildungseinrichtungen erforschen

Die Disability Studies in Education (DSE) stellen einen Substrang der Disability Studies dar, der sich in den 1990er Jahren formierte und in den Vereinigten Staaten seit einigen Jahren ein innerhalb der bildungswissenschaftlichen Forschungscommunity etabliertes Feld repräsentiert (vgl. Danforth & Gabel 2006, 2ff.). Wie im vorigen Kapitel erwähnt, übernehmen die DSE wesentliche Konzepte, insbesondere die darin entwickelten kulturellen Perspektiven auf Behinderung, der ‚allgemeinen‘ Disability Studies, unterscheiden sich jedoch durch eine Fokussierung auf den Bildungssektor und hier vor allem die Schule (vgl. Taylor 2006, xix). Somit kann ‚doing Disability Studies in Education‘ als Forschung verstanden werden, die eine Intersektion zwischen Disability Studies und Bildungsforschung bildet (vgl. Danforth & Gabel 2006, 5). Die Forschungsarbeiten sind analog zu den Disability Studies mit einem politischen Anspruch bzw. einer politischen Kritik verbunden, in deren Rahmen die „social values and practices and the structures and institutions which they support“ (Barton 2003, o.S.) hinterfragt werden, die Behinderung in Schulen produzieren. Es geht also um die Rekonstruktion von Behinderung auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems: „Disability studies in education scholars investigate what disability means; how it is interpreted, enacted, and resisted in the social practices of individuals, groups, organizations and cultures“ (Danforth & Gabel 2006, 5). Analog zu den Denkbewegungen des kulturellen Modells werden Schulkulturen hinsichtlich der darin eingelagerten ableistischen Normen inspiziert (vgl. Baglieri et al. 2011a, 2145) – wobei gerade das daran beteiligte intersektionale Zusammenspiel zwischen race (z.B. Artiles 2011, Watts & Erevelles 2004), class (z.B. Ong Dean 2009, Brantlinger 2003) und ability in den Blick genommen wird. Ziel ist es diesbezüglich auch, das normative Zentrum von Schulen und die damit verbundenen, impliziten, aber praxisleitenden Annahmen zum Mythos des ‚normal child‘ zu dekonstruieren (Baglieri et al. 2011a, 2136ff.). Als weiterer inhaltlicher Fokus kann die radikale Kritik an der traditionellen Sonderpädagogik ausgemacht werden – vor allem die damit in Zusammenhang gebrachten *Klassifizierungs-, Segregations- und Normalisierungspraktiken* (vgl. Baglieri et al. 2011a, 2132ff.), welche als dominante Strukturen der so bezeichneten „special education industry“ (ebenda, 2133) erachtet werden. Den DSE liegt demgegenüber ein Verständnis von Inklusion zugrunde, wonach inklusive Bildung einen Prozess beschreibt, in dessen Rahmen Barrieren abgebaut und der Einfluss behindernder Normalitätsannahmen zurückgedrängt und letztlich aufgelöst werden sollen – in Bezug auf verschiedene hegemoniale Differenzlinien: „Inclusive education is about all students. Inclusion is an aspiration for a democratic education and, as such, the project of inclusion addresses the experiences of all students at school“ (Slee 2001, 168). Für die Erforschung von Bildungsprozessen in Relation zu Ableism werden die Erfahrungen von Schüler\*innen als zentral gesetzt – insbesondere die Stimmen behinderter Kinder und

Jugendlicher (vgl. Baglieri 2011b, 273). So sprechen sich Ivan Watts und Nirmala Erevelles für die Analyse von „first-person accounts to foreground the perspectives of those who have experienced ableism firsthand“ (Watts & Erevelles 2004, 274) aus, um auf Grundlage dessen kritisch den Blick auf die Schulkultur zu legen.

Die vorliegende Studie knüpft an diese Überlegungen zum Zusammenspiel von Behinderung, Ableism und Kultur in Schulen an. Auf Basis biographischer Interviews soll untersucht werden, mit *welchen körper- und fähigkeitsbezogenen Normalitätserwartungen behinderte Schüler\*innen in Regelschulen konfrontiert werden und zu welchen Selbstverhältnissen dies führt*. Ziel ist es, dadurch einen Beitrag zu einer von Rod Michalko formulierten Aufgabe der Disability Studies in Education zu leisten, nämlich selbstverständliche Normalitäten in Bewegung zu bringen und herauszufordern („troubling normalcy“ (Michalko 2008, 405)). Dabei sollen individualisierende Blickwinkel auf Behinderung dekurviert und die sozialen sowie kulturellen Faktoren herausgearbeitet werden, welche die Antworten auf Beeinträchtigung in Schulen bestimmen. Schließlich soll – eine weitere Setzung der Disability Studies in Education übernehmend – die Untersuchung nicht auf einer abstrakt theoretischen Ebene verbleiben (vgl. Connor 2014, o.S.). Vielmehr werden die Ergebnisse dazu verwendet, um Überlegungen für Professionalisierung im Kontext inklusiver Bildung anzustellen und darüber in einen Dialog mit der pädagogischen Praxis zu treten.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erfolgende Bezugnahme auf das kulturelle Modell von Behinderung wird im weiteren mit poststrukturalistischen Theorieansätzen, die sich mit der Formung des Subjekts auseinandersetzen, verknüpft. Das Konzept der Subjektivierung, wie es von Michel Foucault und auch Judith Butler entwickelt worden ist, gibt eine tragfähige Bezugsfolie für die Untersuchung des Gegenstandes ab – wie im nachfolgenden Kapitel erläutert wird.



## 5 Schule, Subjektivierung und Behinderung

Mit der Öffnung des Regelschulwesens für behinderte Kinder und Jugendliche ging der Anspruch einher, allen Schüler\*innen die Teilhabe an Schule zu ermöglichen und darüber gesellschaftliche Handlungsfähigkeit zu fördern. Wie die Ergebnisse der Literaturanalyse gezeigt haben, ist dies jedoch nicht immer der Fall. Die empirischen Studien deuten diesbezüglich vor allem auf Problemlagen im Bereich der Sozialität hin. Die Hoffnungen einer ‚Schule für alle‘, in der in einem positiven Miteinander gelernt und gelebt wird, scheinen sich also nur eingeschränkt erfüllt zu haben. Diese Divergenz zwischen Intention und Empirie kann mit Paul Mecheril und Melanie Plößer als Effekt gesellschaftlicher Machtverhältnisse gedacht werden, die sich auch im Bildungswesen spiegeln: „Die Idee, dass Bildung – gedacht als Prozess, der zu Teilhabemöglichkeiten an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und in diesem Sinne zur Handlungsfähigkeit Einzelner beiträgt – nicht nur partikular, sondern prinzipiell allgemein ermöglicht werden soll, liegt demokratischen Bildungsinstitutionen programmatisch zugrunde und legitimiert sie. Diese Idee steht aber in einem Spannungsverhältnis zur empirischen Praxis der Bildungssysteme. Diese befinden sich nicht außerhalb gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse, sondern sind Teil gesellschaftlicher Unterscheidungsformen, Routinen und Prozeduren der Zuweisung von Positionen“ (Mecheril & Plößer 2009, 196). Schule ist demnach kein ‚neutraler‘ Ort, an dem gesellschaftliche Verhältnisse außer Kraft gesetzt sind, *sondern eine Institution, in der die (Re-)Produktion dieser Relationen erfolgt*. Übertragen auf die Differenzkategorie Behinderung und anknüpfend an die im vorigen Kapitel ausgeführten Überlegungen aus den Disability Studies in Education bedeutet dies zunächst einmal, dass auch in (Regel-)Schulen machtvoll Unterscheidungen in nicht/behindert praktiziert werden und diese Differenzpraktiken zu den in der Literatur beschriebenen Phänomenen führen – trotz aller Bemühungen eines gleichberechtigten Miteinanders. Schüler\*innen lernen in Schulen demzufolge die hegemonialen Differenzordnungen unserer Gesellschaft und werden in entsprechende Positionen eingewiesen.

Kinder und Jugendliche lernen zudem – und mit dem vorigen Aspekt interagierend – wie sie sich den herrschenden gesellschaftlichen Konventionen entsprechend zu benehmen, sprich zu führen haben. Diese Art und Inhalte von Lernen können als scheinbar unbeabsichtigter Effekt von Schule gedacht werden, der bereits in den 1970er Jahren als „hidden curriculum“ (Jackson 1975, 29) bzw. „heimlicher Lehrplan“ (Zinnecker 1975) bezeichnet wurde: Schüler\*innen erhalten demnach einen „Grundkurs in den sozialen Regeln, Regelungen und Routinen“ (Jackson 1975, 29). Sie lernen, sich an Erwartungshaltungen anzupassen – und werden in diesem Sinne auf die Gesellschaft vorbereitet.

Die beiden skizzierten Aspekte von Schule sind nun für den Fokus, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die Erfahrungen von behinderten Schüler\*innen in Regelschulen gerichtet werden soll, kennzeichnend. So steht nicht das formale Lernen im Vordergrund, sondern *die verdeckten, ‚schleichenden‘ Vorgänge, die Schüler\*innen dazu bringen, sich, Andere und die Welt in einer bestimmten Art und Weise zu verstehen und entsprechend zu handeln*. Schule wird dabei als (Re-)Produktionsort gesellschaftlicher (Macht-)Verhältnisse verstanden, an dem Kinder und Jugendliche zu Schüler\*innensubjekten geformt werden. Leitend ist hier die Frage danach, welche Rolle Behinderung in diesen Prozessen spielt. Diese machtkritische Perspektive auf Schule ist, das sei an dieser Stelle angemerkt, lediglich eine theoretische Rah-

mung, unter der die beschriebenen Phänomene gelesen werden können. Ihre Vorzüge für das Unternehmen dieser Arbeit liegen darin, dass damit ein heuristischer Rahmen aufgespannt werden kann, mit dem die „strukturierende Wirkung der Institution Bildungswesen auf die Handlungs- und Lebensvollzüge der adressierten Subjekte“ (Pfahl 2011, 43) in den Blick genommen werden kann. Das, was in Schulen vor sich geht, also die Art und Weise, wie Subjekte geformt werden, erscheint dann nicht mehr als individuelles Schicksal, sondern als Produkt kultureller Kräfte, die Schule strukturieren. Gleichzeitig – und im Unterschied zu strukturfunktionalistischen Erklärungsansätzen – wird zudem analysierbar, wie Individuen aktiv in diese Prozesse verstrickt sind, darüber benachteiligt und/oder befähigt werden und mitunter Spielräume generieren können, sich den damit verbundenen Imperativen zumindest ein Stück weit zu widersetzen. Bezogen auf Behinderung trägt dieser Ansatz somit das Potenzial in sich, mit Regelschule verbundene Erfahrungen im Kontext von Kultur und der darin eingebetteten Bedeutungen von Fähigkeiten und Körpernormen zu betrachten. Behinderte Personen stellen dabei nicht hilflose Objekte dar, sondern erscheinen als in institutionelle Spannungsverhältnisse verwickelte Individuen, die sich mit den an sie adressierten Normen und Erwartungshaltungen auseinandersetzen und dabei über Handlungsfähigkeit verfügen. Diese Prozesse werden in dieser Arbeit als Subjektivierung gefasst, worunter ein komplexes Zusammenspiel von Fremd- und Selbstführung verstanden wird, das in schulischen Kontexten erfolgt.

In diesem Kapitel wird ein solches machtkritisches Verständnis von Schule und Subjekt(ivierung) entfaltet und die damit verbundenen sensibilisierenden Konzepte für den empirischen Teil der Studie werden erarbeitet. Dieser Teil des heuristischen Rahmens der vorliegenden Arbeit erfolgt unter Bezugnahme auf Überlegungen von Michel Foucault und Judith Butler. Diese werden zunächst expliziert und dann, bezugnehmend auf Befunde und theoretische Axiome der Disability Studies in Education, auf den Kontext Schule und Behinderung bezogen.

Im ersten Teil werden Überlegungen von Foucault aufgegriffen und auf den Kontext Schule und Behinderung bezogen. Am Beginn steht dabei die Skizzierung zentraler Konzepte des ‚foucaultschen Werkzeugkastens‘: Subjekt, Macht und Diskurs. Anschließend wird der Fokus auf Subjektivierungsprozesse in Schulen verengt. Dabei werden zunächst Disziplinartechnologien betrachtet, also jene Techniken, über die Kinder zu ‚fähigen‘ Schüler\*innen konstituiert werden sollen. Im zweiten Abschnitt der Auseinandersetzung mit Foucault stehen die Technologien des Selbst im Mittelpunkt. Darunter sind jene Anteile an Subjektivierung zu verstehen, in denen das Subjekt sich selbst formt. Diese Arbeit am Selbst kann eine Selbstführung entlang der qua Disziplinierung auferlegten Normen bedeuten, sie beinhaltet allerdings auch das Potenzial für Widerspenstigkeit und eine Reflektion der Machtverhältnisse, in denen das Subjekt hervorgebracht wird. Auch diese Aspekte von Subjektivierung werden auf das Thema dieser Arbeit bezogen.

Mit Butler wird im zweiten Teil des Kapitels an Foucault angeknüpft, um weitere Nuancen der Subjektbildung in den Blick zu bekommen. Subjektivierung bedeutet demnach die Unterwerfung unter die Normen der symbolischen Ordnung die über die Zitation von Diskursen durch performative Praktiken vollzogen und aufrechterhalten wird. Zudem wird mit Butler genauer erläutert, wie Subjektivierung als intersubjektives Geschehen gefasst werden kann. Am Schluss wird anhand der Konzepte der Umwendung und leidenschaftlichen Verhaftung die psychische Arbeit untersucht, die für die Verinnerlichung von Normen notwendig ist. Was diese Konzepte für die Analyse biographischer Erzählungen bedeuten, wird im

nachfolgenden Kapitel, in dem biographie- mit subjektivierungstheoretischen Überlegungen verknüpft werden, expliziert.

## 5.1 Subjektivierungstheoretische Überlegungen in Anlehnung an Michel Foucault

### 5.1.1 Subjekt(ivierung), Macht und Wissen

Im vorigen Kapitel wurde die These vertreten, dass Schule als Institution nicht unabhängig von Kultur gedacht werden kann. Schule wurde als Ort gerahmt, an dem gesellschaftliche Machtverhältnisse (re-)produziert werden und Subjekte sich in Relation dazu formen und geformt werden. Diese ersten Hinweise auf das dieser Arbeit zugrundeliegende, machtkritische Verständnis von Schule und der darin sich vollziehenden Formierung von Subjekten soll im Folgenden unter Bezugnahme auf die Überlegungen von Michel Foucault etwas näher erläutert werden. Dabei werden zunächst die aus der ‚foucaultschen Werkzeugkiste‘<sup>11</sup> entnommenen Konzepte Subjekt(ivierung), Macht und Diskurs umrissen und auf die Themenfelder Schule und Behinderung bezogen. Mit dieser Einführung wird eine konzeptuelle Grundlage für die nachfolgende, vertiefende Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen in Schulen erarbeitet.

#### Subjekt(ivierung)

Foucault definiert den Begriff *Subjekt* wie folgt: „Das Wort Subjekt hat zwei Bedeutungen: Es bezeichnet das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht; und es bezeichnet das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault 2005a, 275). Mit dieser Bestimmung wird der paradoxe Charakter des foucaultschen Subjektkonzepts präzise markiert: Das Subjekt ist einerseits stets ein *unterworfenes*, *es wird erst durch seine Unterwerfung ins Leben gerufen*. Andererseits wird es *durch die Unterwerfung handlungsfähig*: Es kann sich durch die Übernahme der jeweils vorherrschenden Episteme der Epoche erkennen und führen.<sup>12</sup> Diese Prozesse, in denen Individuen durch Macht in einer Doppelbewegung aus Unterwerfung und Befähigung hervorgebracht werden, fasse ich mit Foucault als *Subjektivierung*. Dabei handelt es sich, wie

11 Foucault fasst seine Bücher und die darin verwendeten Konzepte sinnbildlich als ‚offene Werkzeugkiste‘ für machtkritische Untersuchungen: „Alle meine Bücher [...] sind, wenn Sie so wollen, kleine Werkzeugkisten. Wenn die Leute sie aufmachen wollen und diesen oder jenen Satz, diese oder jene Idee oder Analyse als Schraubenzieher verwenden, um die Machtssysteme kurzzuschließen, zu demontieren oder zu sprengen, einschließlich vielleicht derjenigen Machtssysteme, aus denen diese meine Bücher hervorgegangen sind – nun gut, umso besser.“ (Foucault 1976, 53)

12 Mit dem Verweis auf die Unterwerfung erteilt Foucault cartesianischen Annahmen eine Absage: die Vorstellung eines Subjekts der Moderne, das vom Sozialen abgegrenzt und a priori existiert, wird als kontingenter Modus der (Selbst-)Konstituierung des Menschen erachtet. Mit anderen Worten: der Mensch ist nicht von ‚Natur aus‘ autonom, sondern weil er sich als solcher denkt. Die innere Wahrheit des Menschen, sprich seine Erfahrungen, seine Selbst- und Weltdeutungen stehen folglich immer in Relation zu gesellschaftlichen Bedingungen (vgl. Meißner 2010, 110). Die Handlungsfähigkeit des Subjekts besteht dann auch nicht im Verfügen über eine vermeintlich objektive Vernunft. Seine Existenz, sein Denken und Handeln beruhen vielmehr auf der Aneignung von Wahrheiten, die als ein historisches Produkt machtvoller Wissensordnungen begriffen werden müssen. Das Subjekt wird also im Rahmen von Machtverhältnissen hervorgebracht. Seine Formierung ist dabei kontingent und hängt letztlich von den Problemkonstellationen und dem hegemonialen Wissen der jeweiligen Epoche ab – und in Relation zu diesen wird das Subjekt in einer bestimmten Art und Weise codiert (Pongratz 2004, 248).



noch ausführlicher gezeigt wird, um ein komplexes Zusammenspiel von Fremd- und Selbstkonstitution. Bevor diese Aspekte ausführlicher erörtert werden, soll jedoch zunächst geklärt werden, was im Kontext dieser Arbeit unter dem Konzept Macht gefasst wird.

### Macht

Schulen können als prominenter Ort von Subjektivierung gedacht werden. Foucault versteht sie demgemäß als „Produktionsapparate“ (Foucault 2012a, 95), in denen Subjekte geformt werden und sich selbst formen. Macht ist dabei, wie die Bezeichnung Produktionsapparat bereits suggeriert, primär als *produktiv* zu verstehen und differiert von Herrschaft. Macht bedeutet demzufolge nicht das simple Verfügen über Möglichkeiten der Repression; Macht zeigt sich vielmehr in den Modi der Fremd- und Selbstkonstitution von Subjekten. Diese Form von Produktivität äußert sich unter anderem in der Formation von Schüler\*innensubjekten, die auch als Ausdruck einer Bearbeitung gesellschaftlicher Problemstellungen in einer bestimmten historischen Phase gelesen werden kann. So stellt zum Beispiel die im 17. und 18. Jahrhundert erfolgende Transformation der Elementarschulen einen Prozess dar, in dessen Rahmen über eine Modifizierung der schulinhärenten Strukturen und Praktiken gesunde, ausnutzbare Körper hervorgebracht werden sollen, die für die entstehende kapitalistische Ökonomie der Frühmoderne verwertbar sind (Foucault 1994). Die in diesen institutionellen Settings produzierten Subjekte sollen gehorsam sein und über ein gewisses Maß an Kulturtechniken verfügen. Die Produktion von ‚fähigen Körpern‘ kann demnach als eine Art Basisfunktion der modernen Schule gedacht werden – deren Akzentuierung sich je nach gesellschaftlicher Problematik verschiebt. Macht lässt sich demgemäß als fließende Strategie beschreiben, die sich an historische Bedingungen anpasst bzw. ‚produktiv‘ Antworten auf die Herausforderungen der jeweiligen Epoche generiert. Diese Antworten sind jedoch nicht das Resultat von ungebrochen, linearen Bewegungen von Macht, sondern gehen aus Reibungen zwischen unterschiedlichen Kräfteverhältnissen hervor: „Unter Macht, scheint mir, ist zunächst zu verstehen: die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kräfteverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt“ (Foucault 2012a, 113f.).

Das Charakteristikum der Produktivität lässt sich letztlich auch am Themenfeld Schule und Behinderung illustrieren. Die zuvor erwähnte schulische Basisfunktion der Produktion ‚fähiger‘ Subjekte führt zum Beispiel Anfang des 20. Jahrhunderts zunächst dazu, dass als ‚schwach‘ sowie störend konstruierte Kinder, die zumeist aus sozial deprivierten Familien stammen, aus der Regelschule aussortiert und in Hilfsschulen überführt werden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008, Hänsel 2005) – um die Ökonomien des Unterrichts an allgemeinen Schulen und die darin erfolgende Herstellung ‚gesunder Körper‘ nicht zu stören. In dieser Segregation von Schüler\*innen zeigt sich schließlich die Produktivität von Macht in einer bestimmten Weise. Denn mit dem Optimierungsversuch der Regelschule geht die Erschaffung eines Segments des Schulsystems einher, das einen spezifischen Typus von Professionellen mitsamt Spezialwissen hervorbringt, über das potenzielle Hilfsschüler\*innen als solche gedacht, identifiziert und unterrichtet werden können (vgl. Pfahl 2011). Integration stellt nun, unter einem solchen Blickwinkel betrachtet, eine jüngere Antwort auf das ‚Problem‘ Bildung und Beeinträchtigung dar, die in Relation zur aufkommenden Kritik an Sonderschulen und den damit verbundenen gesellschaftlichen Kämpfen hervorgebracht wird: Behinderte Kinder und Jugendliche sollen im Rahmen dieser ‚Antwort‘ wieder in den allgemeinen Modus der



schulischen Subjektproduktion integriert werden, was mit der Generierung ein neues (pädagogischen) Spezialwissen einhergeht: Der Integrationspädagogik.

Neben Produktivität und Flexibilität ist ein weiterer Aspekt des foucaultschen Machtkonzepts von wesentlicher Bedeutung für diese Arbeit: Sie ist *relational*. Macht bildet ein ganzes Netzwerk, durch das sie oszilliert (vgl. Foucault 1994, 38). Daher verläuft Macht auch nicht nur von oben nach unten: „Die Macht ist nicht etwas, was man erwirbt, wegnimmt, teilt, was man bewahrt oder verliert; die Macht ist etwas, was sich von unzähligen Punkten aus und im Spiel ungleicher und beweglicher Beziehungen vollzieht“ (Foucault 2012a, 115). Macht durchdringt und umgibt alle – folglich gibt es nichts, was außerhalb von ihr stehen kann. Macht meint demnach keinen Besitz oder ein Gut einer Person, sondern eine historische Kraft, die Wissen, Techniken und Prozeduren hervorbringt und darüber *auf das Denken und Handeln von Subjekten einwirkt*. Sie erschafft *Machtverhältnisse*, in die Individuen verwickelt sind.<sup>13</sup> Macht zeigt sich demgemäß in den Beziehungen zwischen Subjekten – und dies wird an jenen Subjekten, die sich in Schulen befinden, ganz besonders deutlich, wie z.B. an der klaren Hierarchisierung der Beziehung zwischen Lehrer\*in und Schüler\*in. Macht strukturiert aber nicht nur die Relationen zwischen diesen beiden Akteur\*innengruppen von Schule, sondern auch der Schüler\*innen untereinander. Sie beeinflusst die Beziehungen zwischen ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Schüler\*innen, christlichen und muslimischen Kindern, zwischen als solchen positionierten Mädchen und Jungen sowie zwischen nicht/behinderten Kindern. Neben den zuvor umrissenen Beispielen wirkt Macht in Schulen jedoch auch durch ihre Verknüpfung mit Wissen, das sich in die Diskurse einer Epoche eingelagert findet.

### Wissen und Diskurs

Diskurse regeln das, was in einer bestimmten Periode sag- und denkbar ist; sie bilden historische Episteme und damit auch die Objekte der Erkenntnis. In diesen „fundamentalen Codes einer Kultur [...] [werden] gleich zu Anfang für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird“ (Foucault 2003a, 22), vorgegeben. Diesem Verständnis entsprechend formen Diskurse Denksysteme und vermitteln *bestimmte Modi der Selbst- und Welterkenntnis*. In der diskursiv hergestellten Ordnung der Dinge ist zudem deren Bewertung eingeschrieben, *womit auch das Einziehen von Grenzen zwischen einem Innen und Außen der Kultur einhergeht*.<sup>14</sup> Damit geht auch die Konstruktion von Binaritäten (*weiß/Schwarz, männlich/weiblich, gesund/krank und nicht/behindert*) einher, mit denen hierarchisierte Subjektpositionen verwoben sind.<sup>15</sup> Die über Diskurse vermit-

13 Macht lässt sich demnach gerade nicht als simple Gegenübersetzung von Machtvollen und Machtlosen verstehen, da sie aus verschiedenen Richtungen kommt: „Die Macht kommt von unten, sie beruht nicht auf der allgemeinen Matrix einer globalen Zweiteilung, die Beherrscher und Beherrschte entgegengesetzt und von oben nach unten auf immer beschränktere Gruppen und bis in die letzten Tiefen des Gesellschaftskörpers ausstrahlt.“ (Foucault 2012a, 95)

14 Also jene Grenzen „mit denen eine Kultur etwas zurückweist, was für sie außerhalb liegt; und während ihrer ganzen Geschichte sagt diese geschaffene Leere, dieser freie Raum, durch den sie sich isoliert, ganz genau soviel über sie aus wie über ihre Werte; denn ihre Werte erhält und wahrt sie in der Kontinuität der Geschichte.“ (Foucault 1973, 9)

15 So wird durch ein- und ausschließende Definitionskriterien bestimmt, wer als legitime Sprecher\*in (im Diskurs) gilt, wer also überhaupt sprechen darf. Über Verknäppungen werden Hierarchisierungen zwischen verschiedenen Subjektpositionen etabliert und definiert, wird bestimmt, welche Subjektposition inferior und welche superior ist und wie die differenten Positionierungen zu denken und wahrzunehmen sind. Der Diskurs ist somit „als ein Feld von verschiedene[n] Positionen der Subjektivität zu sehen [...] [als] Raum [...] in dem sich ein Netz an unterschiedlichen Plätzen entfaltet“ (Foucault 2012c, 82).

telten Subjektpositionen sind letztlich auch mit Identitätskategorien verbunden, die Individuen übernehmen sollten, wenn sie als Subjekt gelten wollen – was einen Prozess beschreibt, in dem eine Verinnerlichung der diskursiven Wahrheiten (über sich und über andere) erfolgt. Subjekte nehmen in *diskursiven Praktiken* auf Diskurse Bezug – und zwar in durchaus unterschiedlicher Weise. Z.B. wenn sich Ärzt\*innen bei der Diagnosestellung auf medizinisches Wissen beziehen, aber auch wenn Subjekte sich auf Differenzenordnungen berufen und diese mit Sinnzusammenhängen versehen. Diskursive Praktiken sind demgemäß auch nicht als bloße Übersetzung diskursiver Vorgaben in die Praxis zu denken, sondern beinhalten Brechungen und eigenwillige Ausformungen.

In Schulen werden Diskurse, diskursive Praktiken und die damit verbundenen Wissensordnungen nun unter verschiedenen Gesichtspunkten reproduziert.

So werden (verschiedene) Differenzordnungen und die darin eingelagerten Wertigkeiten in diskursiven Praktiken von Subjekten aufgegriffen, worüber die Beziehungen zwischen Schüler\*innen untereinander sowie zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen justiert werden. Zum Beispiel können Akteur\*innen über ihr Tun spezifische Denkweisen von Behinderung mobilisieren und damit Differenz(en) zwischen sich und den adressierten Subjekten herstellen. Etwa wenn Schüler\*innen auf diskursive Partikel von ‚tragedy model‘-Diskursen zu Behinderung (Oliver 1990) Bezug nehmen und Peers mit einer Beeinträchtigung als bedauernswerte, auf Hilfe angewiesene Personen positionieren. Oder wenn Lehrer\*innen Schüler\*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf als ‚Integrationskinder‘ adressieren.

Schule stellt zudem einen Macht-Wissen-Komplex dar, innerhalb dessen über pädagogische Spezialdiskurse definiert wird, was im Unterricht gelehrt, und wie Schule ablaufen soll (also wie gelehrt, Wissen vermittelt und schulische Abläufe strukturiert werden sollen) – und auch wer in welche Schule gehen darf. Die programmatische Verfasstheit und das, was in Schulen geschieht (und wie Schule erlebt wird!) steht demnach in Relation zu pädagogischem Spezial-Wissen: „schools, classrooms, teachers, teaching practices, students and student’s experiences are shaped and reshaped by [...] educational knowledges” (Yodell 2010, 13). Pädagogische Diskurse sehen spezifische Praktiken und Strukturen für Schulen vor. In diesen Diskursen wird festgelegt, mit welchen Praktiken die Subjektpositionen Lehrer\*in, Schüler\*in oder Direktor\*in zu füllen sind. Die Übersetzung von solchen Diskursen in den schulischen Alltag stellt aber keinen linearen Prozess dar, der strikt entlang von vorab bestimmten Bahnen verläuft – sondern geht mit Brechungen und im Diskurs nicht vorgesehenen Effekten einher (vgl. Ball 2005). So kann die Beziehung zwischen Diskurs und (schulischen) Praktiken nicht als deterministisch, wohl aber als (in unterschiedlichem Ausmaß) einflussreich gefasst werden.

Bezogen auf den Bereich Schule und Behinderung kann zum Beispiel gesagt werden, dass bis in die 1980er Jahre Diskurse, die auf einem individuellen Verständnis von Behinderung basierten, eine Unterrichtung behinderter Kinder in Sonderschulen als einzig denkbare Möglichkeit erscheinen ließen. Die hegemonialen Segregationsdiskurse wurden über Gegen Diskurse der Integration herausgefordert, was zu Reibungen und einer Diversifizierung der Kräfteverhältnisse im Kontext von Bildung führte. Im Zuge der aus diesen Verschiebungen resultierenden Öffnung der Regelschule für behinderte Kinder und Jugendliche wurden schließlich diskursive Vorgaben für Schulen entwickelt, wie und in welchen Strukturen behinderte Schüler\*innen unterrichtet werden sollten: In Integrationsklassen und dem Setting der Einzelintegration sollte unter Umsetzung reformpädagogischer Konzepte von Unterricht

sowie dem Prinzip der ‚inneren Differenzierung‘ die Teilhabe aller Schüler\*innen ermöglicht werden. Wie die im Kapitel zur schulischen Integration diskutierte Empirie jedoch zeigt, erfolgte die Umsetzung der diskursiven Bestimmungen in der Praxis gerade nicht ‚eins zu eins‘, sondern, der obigen Annahme entsprechend, eher gebrochen.

Wie anhand der vorigen Ausführungen deutlich geworden sein dürfte, ist Subjektivierung nicht ohne Macht zu verstehen. Macht bringt Subjekte hervor und Schule kann als Ort gedacht werden, an dem sich ihre Produktivität besonders deutlich zeigt. Macht verwebt sich mit Wissen, wodurch einerseits die Relationen zwischen Subjekten und andererseits auch das, was in Schulen geschieht, beeinflusst werden. Subjekte bekommen in schulischen Subjektivierungsprozessen ein bestimmtes Wissen vermittelt, entlang von dem sie sich und Andere erkennen (sollen). Damit wurde eine grobe Skizze des Zusammenspiels von Subjekt, Macht und Wissen im Kontext von Schule entworfen. Unklar ist dabei aber geblieben, wie Subjektivierung in Schulen konkret geschieht, wie Individuen zu Schüler\*innen ‚gemacht‘ werden, über welche Mechanismen auf die Selbsterkenntnis der Subjekte eingewirkt wird und welche Rolle Behinderung in diesen Vorgängen spielt. Diesen Fragestellungen wird in den nächsten Kapiteln nachgegangen, wobei zunächst Aspekte der Fremdkonstitution von Subjekten über die Techniken der Disziplinen in den Blick genommen werden.

### 5.1.2 Subjektivierung in Schulen: Die Produktion ‚gelehriger‘ Körper

Im vorigen Kapitel wurde darauf hingewiesen, dass Subjektivierung im foucaultschen Sinne einen paradoxen Prozess darstellt, in dem das Individuum durch Unterwerfung zum Subjekt wird, dabei gleichzeitig Identität(en) annimmt und Wissen über sich und die Welt generiert – und dadurch auch in einer bestimmten Weise handlungsfähig wird. Wie können diese Prozesse nun aber im Kontext von Schule und Behinderung konkret verstanden werden?

In Schulen wirken – in Referenz auf Foucaults Überlegungen zu unterschiedlichen (wenn auch miteinander zusammenwirkenden) Machttypen – vor allem zwei Formen von Macht produktiv zusammen: Die *Disziplinen*, worunter ein noch genauer zu explizierendes Bündel an Techniken zu verstehen ist, mit dem Schüler\*innen bestimmte Verhaltensweisen und auch bestimmte Formen der Selbsterkenntnis und –führung nahegelegt bekommen. Die damit verbundenen Mechanismen sollen eine Subjektproduktion bewirken, welche ‚regierbare‘ Subjekte hervorbringt. Denn diese stellen eine wesentliche Voraussetzung für die Lenkung der Bevölkerung als Ganzes dar – womit der zweite zentrale, in Schulen wirkende, Machttypus angesprochen ist: Bio-Macht. Biopolitische Machttechnologien zielen auf die „Bevölkerung als Produktionsmaschine zur Erzeugung von Reichtum, Gütern und weiteren Individuen“ (Foucault 2005, 235). *Macht setzt demnach über die Disziplinen am Körper* an, unterwirft und formt ihn, um darüber auch den Bevölkerungskörper formen zu können. Die „Mikrophysik der Macht“ (Foucault 1976, 1) in Schulen steht also in Relation zur Regierung der gesamten Population. In Schulen werden, wie Foucault es bezeichnet, ‚gelehrige Körper‘ produziert: Körper (bzw. Subjekte), die bestimmte Normen erlernen und sich entsprechend führen (und insofern können sie auch als ‚gelehrig‘ gedacht werden). Kinder werden mit der Einschulung in die Position Schüler\*in gerufen – und damit einem Programm ausgesetzt, in dessen Rahmen sie lernen (sollen) zu gehorchen, still zu sitzen, zu zuhören und an sie adressierte Anforderungen zu erfüllen. Sie erwerben normierte Fähigkeiten, die mit Gregor Wolbring als „essential abilities“ (Wolbring 2008, 253) gedacht werden können, die sie für die Ökonomie der Moderne verwertbar machen sollen – was auch ihre Wehrhaftigkeit für den Fall des Kriegs einschließt. Insofern können Schulen als Produktionsstätten von ‚Norm-

körpern' (vgl. Gugutzer & Schneider 2007, 38) erachtet werden – und gerade dieser Aspekt erweist sich für den Kontext Behinderung als äußerst bedeutend.

Im Folgenden sollen zunächst die Techniken der Disziplinen eingehender betrachtet werden: Die Überwachung, Objektivierung, Individualisierung und Normalisierung von Schüler\*innen. Diese werden aus Gründen der analytischen Differenzierung zunächst einzeln vorgestellt, sie überlagern sich jedoch in schulischen Subjektivierungsprozessen. Nach einer grundlegenden Erörterung dieser Grammatik schulischer Praktiken werden ihre Relevanzen für den Bereich Behinderung aufgezeigt, wobei auf Überlegungen aus den Disability Studies (in Education) rekurriert wird.

### 5.1.2.1 Disziplinartechnologien als Grammatiken der modernen Schule

Foucault beschreibt in „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1994) den Aufstieg der Disziplinen als Machtform anhand verschiedener Transformationsbewegungen im 18. und 19. Jahrhundert – unter anderem auch der Etablierung einer im Kontext von Elementarschulen entstehenden Programmatik. Anhand von historischen Quellen rekonstruiert Foucault hierbei einen verstärkt aufkommenden Typus von Techniken, welche einen Subjektivierungsmodus evozieren, den er als grundlegend für die Disziplinargesellschaft des 20. Jahrhunderts (und 21. Jahrhunderts) erachtet. Die Disziplinen stellen demnach Techniken dar, die am Körper ansetzen und darüber auf die Subjektivität von Schüler\*innen wirken. Sie können als schulische Praktiken verstanden werden, über die das Subjekt „reguliert, geformt, beschränkt und optimiert“ (Meißner 2010, 115) wird. Im Folgenden werden die damit verbundenen Konzepte und Vorgänge einzeln erörtert, aber zugleich auf ihre Verwobenheit verwiesen. Schließlich sind die einzelnen Techniken als Bestandteile eines Ensembles zu verstehen, das seine subjektivierende Wirkung nur in seinem Zusammenspiel entfalten kann.

Die *Disziplinierung* von Kindern und Jugendlichen in Schulen steht für jene Prozesse, in deren Rahmen sie dazu angehalten werden, sich den Regeln, Abläufen und Hierarchien der Institution zu unterwerfen. Ihre Körper sollen über disziplinierende Praktiken ‚gelehrt‘ gemacht, die institutionell angeleitete Form der Selbstführung verinnerlicht und als fraglos gegeben wahrgenommen werden. Schüler\*innen sollen unter anderem lernen, in bestimmten Intervallen still zu sitzen, im Unterricht aufzuzeigen, nur zu reden, wenn sie die Erlaubnis dazu haben, Hausaufgaben zu machen, etc. Dabei handelt es sich um Einpassungsprozesse in die schulische Ordnung, die nicht friktionsfrei verlaufen. Schüler\*innen begehen gegen die institutionellen Zumutungen auf, unterlaufen sie, kritisieren etc. – und bleiben ihnen nichtsdestotrotz ausgeliefert. Über permanente Wiederholung der disziplinierenden Praktiken, über ihre Alltäglichkeit und Allgegenwärtigkeit in den Räumen des Unterrichts werden in den skizzierten Reibungsprozessen schleichend Prozesse stimuliert, welche laut Foucault Schüler\*innen dazu bringen, eine „Automatik der Gewohnheiten“ (Foucault 1994, 173) bzw. des Verhaltens entwickeln. Damit wird eine Einpassung der Körper in die Grundstrukturen der Subjektposition Schüler\*in betrieben, welche über Techniken der Überwachung, *Sanktionierung* und *Belohnung* abgestützt wird. Lehrkräfte kontrollieren die Performanzen von Schüler\*innen und sind mit einem relativ umfassenden Sanktionspotenzial ausgestattet, das im 21. Jahrhundert nicht mehr körperliche Gewalt im Sinne von Züchtigung umfasst, allerdings genügend Instrumente, mit denen disziplinierend operiert werden kann: Z.B. Ermahnung, Klassenbucheintrag, Schulverweis oder das Wiederholen einer Jahrgangsstufe. Schulen versuchen zwar, wie Ludwig Pongratz anmerkt, tendenziell „alle negativen Konnotationen wie Sanktion, Drohung und Bestrafung“ (Pongratz 2004, 246) zu verschleiern. Die in

ihnen verankerte Sanktions- und Belohnungsapparatur bleibt im Hintergrund aber trotzdem intakt, wird – und hierin zeigt sich eine wesentliche Eigenschaft von Macht – lediglich verfeinert, wenn zum Beispiel Blümchen-Sticker oder Smilies unter gut erledigte Hausaufgaben geklebt werden oder bei als störend wahrgenommenem Verhalten zuerst einmal das Elterngespräch gesucht wird (bei dem dann eine Kooperation bei der Disziplinierung abgesprochen oder auf Sanktionspotenziale verwiesen werden können). Die disziplinierende Ausrichtung von Schule zeigt sich deutlicher hingegen in den nach wie vor existenten Bewertungsschemata der Kopf- oder Verhaltensnoten.

Mit dem zuvor umrissenen Programm kann schließlich die Entwicklung einer Selbstführung forciert werden, die ein ‚normales‘ Verhalten umfasst, worunter im Grunde ein ‚Nicht-Auf-fallen‘, das Befolgen von Befehlen und damit auch die Akzeptanz schulischer Hierarchien verstanden werden kann – also das, was Jackson als ‚heimlichen Lehrplan‘ (1975) bezeichnet hat. In der Disziplinierung von Schüler\*innenkörpern wird folglich das Produktive von Macht sichtbar: Kinder und Jugendliche lernen, die Subjektposition Schüler\*in einzunehmen, was mit einer produktiven Auseinandersetzung mit den Verhaltensnormen einhergeht, die von institutioneller Seite durch verschiedenen Disziplinierungspraktiken angeleitet und strukturiert wird. Neben diesem grundlegenden Aspekt schulischer Subjektivierung ist mit der zuvor im Kontext von Kopfnoten thematisierten Bewertung von Schüler\*innen bereits das zentrale Element eines weiteren Konglomerats von Disziplinartechniken angesprochen, das sich aus *Objektivierung, Individualisierung und Normalisierung* zusammensetzt.

Die Bewertung von Schüler\*innen kann als basaler Vorgang in Schulen verstanden werden, der in der Regel als unhinterfragte Selbstverständlichkeit von Unterricht wahrgenommen wird – unter einer machtkritischen Perspektive jedoch als Technik verstanden werden muss, über die Subjektivitäten von Kindern und Jugendlichen maßgeblich geformt werden. Bewertungen beziehen sich formal auf schulische Leistungen und Fähigkeiten und dienen der *Objektivierung* der Schüler\*in. Mit der Etablierung der Prüfung im Schulbetrieb können die damit verbundenen, zurichtenden Effekte jedoch verschleiert werden: Das „Examen ist die Technik, durch welche die Macht, anstatt ihre Mächtigkeit erstrahlen zu lassen und ihren Abglanz auf ihre Untertanen fallen zu lassen, diese in einem Objektivierungsmechanismus einfängt“ (Foucault 1994, 241). Prüfungen dienen dazu, Kinder auf Basis ihrer Leistungen zu bemessen. Dadurch wird einerseits eine Individualität hergestellt, die sich auf die über die Prüfung erfasste Performanz an einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Raum bezieht: Die Schüler\*in wird damit ‚zum Strich auf einer Skala‘ (vgl. Sohn 1999, 23). Die Leistungen werden hierbei vor der Hintergrundfolie einer innerhalb des Bildungsdispositivs diskursiv konstruierten Norm betrachtet: Der Leistungsbereich, in dem sich die Schüler\*innen bewegen sollen, wird auf einer Skala bestimmt und vorgegeben und kann mit Jürgen Link als Ausdruck für eine protonormalistische Strategie (vgl. Link 2006, 37) erachtet werden. Subjekte werden demzufolge auf das Erreichen von Leistungen geführt, die innerhalb eines vorgegebenen Bereichs liegen. Die Normierung von Leistungen stellt, wie die angeführte Begrifflichkeit von Link bereits andeutet, die Grundlage für die *Normalisierung* der Schüler\*innen dar, die Helga Kelle als „die weiteren sozialen Prozesse der Ausrichtung an der umschriebenen Norm“ (Kelle 2013, 18) fasst: „An das Messen schließen die Folgeoperationen Typisieren, Klassifizieren, Vergleichen und Relationieren an, welche insgesamt dem Komplex der Normalisierung zuzurechnen sind“ (ebenda). Kinder und Jugendliche werden also in Relation zur Norm miteinander verglichen, individualisiert und differenziert, zu guten, durchschnittlichen, oder auch schlechten Schüler\*innen ‚gemacht‘. Diese Tätigkeiten,

die ein strenges Trimmen auf präskriptive Normen bzw. Normbereiche betreiben, fasst Foucault als „disziplinarische Normalisierung“ (Foucault 2006, 88, Hervor. TB). Dabei handelt es sich um eine spezifische Normalisierungsstrategie, die sich von anderen, wie im Verlauf dieses Kapitels noch genauer ausgearbeitet wird, unterscheidet. Normalisierung im obigen Sinne lehnt sich an Normativität an und bedient sich einer strengen Fremdführung von Subjekten. Lehrer\*innen werden in diesem Typus von Normalisierungsprozessen zu „Normalitätsrichtern“ (Foucault 1994, 392), die Normalitäts-Urteile aussprechen und dabei auf die oben beschriebenen Praktiken der Sanktionierung und Belohnung zurückgreifen können: Die Fokussierung von Schüler\*innen auf Leistung kann über Belohnungen, aber auch unter Androhung und letztlich auch Realisierung der Jahrgangswiederholung verstärkt werden. Unter einer biopolitischen Perspektive betrachtet sollen über diese Machtmechanismen ‚normale‘, *fähige Subjekte* produziert werden: Ihre Leistungen sollen sich in vorgegebenen Normbereichen<sup>16</sup> bewegen, wodurch eine entsprechend homogenisierte Schüler\*innenschaft entstehen soll. Dadurch sollen Fähigkeiten von Kindern generiert werden, die neben dem Bereich des Kognitiven auch Verhalten sowie die Funktionalität des Körpers betreffen: Gerade der Schulsport und die Bewertung der darin erbrachten Leistungen können als Bemühen gelesen werden, ‚fitte‘, gesunde und eben auch wehrhafte Körper zu produzieren, die allesamt über Fähigkeiten verfügen, die innerhalb eines vorgegebenen, anzustrebenden Normbereichs liegen. Schüler\*innensubjekte sollen zudem *zur Autonomie, konkret: zur Selbstständigkeit erzogen werden* und sich die damit assoziierten körperlichen sowie kognitiven Fähigkeiten aneignen. Solche „Normkörper“ (Gugutzer & Schneider 2007, 38) bzw. das ‚normale‘ Kind stellt demzufolge die mal mehr, mal weniger implizite, aber allgegenwärtige Zielvorgabe schulischer Erziehungsbemühungen da: „We are left with an invisible elephant in the middle of the room: the normal child“ (Baglieri et al. 2011, 2139).

Subjekte sollen sich letztlich in Zielführung auf die qua Disziplinierungspraktiken anvisierten Normbereiche führen. Sie lernen als Adressat\*innen der dargelegten Techniken zudem, sich in einer individualisierenden Art und Weise wahrzunehmen und zu denken. Diese Form der Individualität kann als spezifischer Modus von Selbsterkenntnis der Moderne erachtet werden: *Schüler\*innen entwickeln Selbstverhältnisse, die in Relation zu ihren scheinbar individuellen Leistungen und Fähigkeiten stehen*. Sie lernen sich mit Anderen zu vergleichen und sich an einem von außen vorgegebenen Normalitätskorridor zu orientieren. Macht wirkt derart auf die Subjektivität von Schüler\*innen; die grundlegende Verfasstheit sowie Repetitivität des Programms aus Disziplinierung, Objektivierung und Normalisierung soll eine schleichende Übernahme der vermittelten Normen unterstützen. Im Fall des Gelingens werden Leistungs- und Verhaltensnormen sowie die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen nach und nach eingeschliffen und erscheinen schließlich ‚natürlich‘; sie werden als selbstverständlich gedacht und dadurch ‚wahr‘. Die beschriebenen Techniken zielen also auf die Stimulation eines bestimmten Wissen über sich und die Welt ab, entlang von dem Subjekte sich erkennen und in Folge auch führen sollen. Bezogen auf diese Arbeit bedeutet dies zunächst

16 Bezüglich der Überlegungen zur Produktion normaler Subjekte und den damit verwobenen Differenzierungspraktiken in nicht/normal ist anzumerken, dass es an dieser Stelle darum geht, in theoretischer Perspektive die Schulen zugrundeliegenden Mechanismen der Subjektproduktion nachzuzeichnen. Empirisch zeigen sich derartige Prozesse mitunter auch gebrochen und komplex. So zum Beispiel wenn die Leistungen einer Schülerin in einem Fach unterhalb des veranschlagten Normbereichs liegen, in den anderen jedoch darin – und erst wenn ihre Leistungen in zu vielen Fächern außerhalb liegen, läuft sie aufgrund der Bewertung ihrer Leistungen Gefahr, als anormal eingestuft zu werden.



einmal, dass die Selbstverhältnisse, die sich in die biographischen Erzählungen zur Schulzeit eingelagert finden, als zu den benannten Techniken und damit einhergehenden Praktiken in Relation stehend gedacht werden können. Sie sind das Produkt „sozialer Kontroll- und Bewertungsmechanismen“ (Reckwitz 2012, 33f.), über die Subjekte in Schulen adressiert werden. Diese allgemeine Grammatik der Subjektivierung in Schulen, insbesondere der Aspekt der protonormalistischen Normalisierung von Schüler\*innen, erfährt im Kontext von Behinderung eine spezifische Aufladung.

#### 5.1.2.2 Disziplinartechnologien und die Herstellung von Behinderung: Objektivierung und Normalisierung behinderter Schüler\*innen

Disziplinierungstechniken können, wie herausgearbeitet wurde, als wesentlicher Teil der Grammatik der Subjektbildung in Schulen gedacht werden. Dieser Lesart zufolge soll über Fremdführung eine umfassende Produktion von norm(alis)ierten Subjekten erfolgen, die über Fähigkeiten verfügen, die sie ökonomisch nutzbar machen. Behinderung wird in diesen Kontexten unter verschiedenen Gesichtspunkten virulent. Im Folgenden werden, ergänzend zu den bisherigen Überlegungen zur Objektivierung und Normalisierung von Schüler\*innen, Diagnosepraktiken im Kontext von Behinderung eingehender betrachtet. Diese können, wie argumentiert wird, als protonormalistischer Sortierungsmechanismus von Schule gedacht werden, der eine Individualisierung auf Basis medizinischer Lesarten von Behinderung betreibt. Die Differenzierung in nicht/normal bedeutet für behinderte Schüler\*innen in Regelschulen *ein spezifisches Normalisierungsprogramm*, das in die flexibelnormalistische Strategie der Integration eingebettet ist.

Im vorigen Kapitel wurde die Objektivierung von Schüler\*innen mit einem Schwerpunkt auf ihre schulischen Leistungen diskutiert. Dabei handelt es sich allerdings nur um ein Feld eines umfassenden Objektivierungsregimes – denn nicht nur die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten werden laufend miteinander verglichen, sondern auch die körperliche, emotionale sowie soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schule knüpft hier an ein feinmaschiges Netz zur Überwachung kindlicher Entwicklung an (vgl. Gstettner 1981), das mit Foucault als biopolitische Vermessung der Kindheit gedacht werden kann, in deren Rahmen eine standardisierte Produktion ‚normaler Kinderkörper‘ erfolgen soll.<sup>17</sup> Diese Verzahnung zeigt sich explizit im institutionalisierten Gatekeeping, das sich in Form der Schuleingangsuntersuchung materialisiert: Hier werden potenzielle Schulkinder auf ihre feinmotorischen, kognitiven als auch sprachlichen Fähigkeiten überprüft (vgl. Kelle et al. 2015, Kelle 2008, 2007). Bei Erfüllung bestimmter Parameter wird das Kriterium ‚schulreif‘ attestiert. Im Falle einer Abweichung werden hingegen ein weiteres Kindergarten- bzw. Vorschuljahr oder eingehendere diagnostische Begutachtungen forciert, um einen eventuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf abzuklären.

Gemein ist diesen Objektivierungspraktiken, dass in Bezugnahme auf in medizinischen, psychologischen oder auch pädagogischen Diskursen festgelegte Normskalen bestimmt wird, ob das Kind eine als ‚altersentsprechend‘ deklarierte, ‚normale‘ Entwicklung aufweist. Ein bestimmtes Maß an Abweichung von einem präskriptiven Normbereich wird dann als Behinderung definiert. Damit wird – entlang einer kulturellen Lesart von Behinderung – in

17 Wie Helga Kelle und Anja Tervooren gezeigt haben, wird über biopolitische Diagnoseregime (z.B. in Österreich Mutter-Kind-Pass-Untersuchungen) das Heranwachsen von Kindern kontrolliert, um im Falle eines Abweichens von den diskursiv festgesetzten Indikatoren einer standardisierten, ‚normalen Entwicklung‘ normalisierende Gegenmaßnahmen, wie z.B. Frühförderung, setzen zu können (vgl. Kelle & Tervooren 2008, Kelle 2010).

den Körper ein bestimmtes (defizitäres) Verständnis eingeschrieben: Das diagnostizierte impairment wird in diskursiven Praktiken erst hervorgebracht<sup>18</sup> (vgl. Tremain 2012, 10ff.; Hughes & Patterson 1997, 330). In schulischen Diagnosepraktiken wird dieses Wissen aufgerufen und kommt zur Anwendung. Darüber erfolgt zunächst eine Differenzierung der Schüler\*innenkörper in nicht/normal – und das Nichterfüllen normbasierter Vorgaben führt zu einer Verortung jenseits der Normalitätsgrenze. In diesem Sinne kann die Schuleingangsuntersuchung (und alle weiteren derartigen Untersuchungen im Kontext von Schule) unter einer machtkritischen Perspektive als *Normalitätsurteil bezeichnet werden, über das Behinderung produziert wird*.

Die zuvor erörterte relativ grobe Differenzierung geht mit verfeinerten, hierarchisierenden und homogenisierenden Einsortierungen einher – zum Beispiel wenn über den Grad der Abweichung und das damit verbundene Fähigkeitslevel beschieden wird (Hierarchisierung) und eine Einreihung unter einer bestimmten Beeinträchtigungsform geschieht<sup>19</sup> (Homogenisierung) (vgl. Waldschmidt 2007a, 68). Auch diese Form des Zusammenspiels von Disziplinierungspraktiken kann mit Link als *protonormalistische Strategie gelesen werden, in deren Rahmen strikt zwischen nicht/normal unterschieden* und der Normbereich scharf umrissen wird. Anzumerken bleibt hierzu, dass die aufgezeigten Mechanismen aus Objektivierung und Differenzierung nicht mit der Schuleingangsuntersuchung beendet sind. Denn sie laufen im Hintergrund weiter und können im Bedarfsfall jederzeit aktualisiert werden. Schließlich sind Lehrer\*innen als Normalitätsrichter\*innen im foucaultschen Sinn dazu aufgefordert, auch weitere im Verlauf der Schulzeit eventuell auftretende Abweichungen von vorgesehenen Entwicklungs- bzw. Leistungspfaden zu überwachen.

In Verbindung mit den Ausführungen des vorherigen Kapitels bedeuten die beschriebenen Techniken eine Individualisierung, die von medizinischen Diskursen zu Behinderung getragen wird. Behinderten Menschen wird in solchen und ähnlichen Diagnosepraktiken nahegelegt, die defizitorientierte Inspektion ihrer Körper über sich ergehen zu lassen, sich den damit verbundenen Wahrheiten zu fügen und infolge diesen *defizitären Blick von außen auf den eigenen Körper zu richten* (vgl. Shildrick 1997, 51). Über Diagnosepraktiken und die Einsortierung in Beeinträchtigungskategorien wird eine ableistische Bezugsfolie vermittelt, über welche die Konstruktion und Verortung in Normalitäten betrieben wird – und diese Prozesse wirken auf die Subjektivitäten aller darin involvierten Individuen, insbesondere jene der als behindert adressierten.

Historisch betrachtet führt der zuvor umrissene, protonormalistische Umgang mit körperlicher Differenz zu schulischer Segregation: Als behindert klassifizierten Subjekten wird der Zugang zur „Subjektivierungsinstanz“ (Pfahl 2011, 39) Regelschule verweigert, um die darin stattfindende Produktion ‚fähiger Körper‘ nicht zu beeinflussen. In Sonderschulen soll eine spezifische normalisierende Förderung auf Basis des Expert\*innenwissen der Sonderpädagogik geschehen. Dieses Normalisierungsprogramm weist im Verhältnis zur Regelschule einige Besonderheiten auf, z.B. eine stärkere Betonung des Aufbaus lebenspraktischer Fähigkeiten in der Schule für Lernbehinderte (siehe hierzu ausführlich Pfahl 2011) oder spezielle physiotherapeutische Förderung in der Sonderschule für Körperbehinderte.

*Diskurse der Integration stellen – unter einer biopolitischen Perspektive betrachtet – diesen Modus von Normalisierung hingegen in Frage* und fordern eine Beschulung behinderter Kinder in Re-

18 Dies stellt ein vortreffliches Beispiel dafür dar, dass Diskurse „systematisch die Gegenstände, von denen sie sprechen“ (Foucault 1989a, 74) bilden.

19 Zum Beispiel in die Kategoriengruppen Schüler\*innen mit Lernbehinderung, Körperbehinderung, etc.



gelschulen: Die Diagnose einer Beeinträchtigung soll nicht zur automatischen Einweisung in Sonderschulen führen – stattdessen soll über ein spezifisches Set an Unterrichtsstrukturen die Teilhabe aller Schüler\*innen an einer allgemeinen Schule ermöglicht werden. Innerhalb der deutschsprachigen Integrationsforschung wurde diese diskursive Strategie unter Bezugnahme auf die normalisierungstheoretischen Arbeiten Links als *flexibelnormalistisch* erachtet (z.B. Schildmann 2001, 125f.; Weinmann 2001, 34).

Der so genannte *Flexibelnormalismus* setzt auf szientistische Normmodelle, die als Faktizitäten verallgemeinert werden. Diese werden durch statistische Verfahren hergestellt. Der Mittelwert oder Durchschnitt wird demnach zur Orientierung gebenden Norm (vgl. Rehberg 2003, 165). Das Normale wird über die Menge hergestellt und ist immer wieder neu auslegbar. Die daraus entstehenden normalistischen Diskurs-Komplexe bilden ein Normalfeld bzw. eine Normalzone (vgl. Link 2006, 51). Diese Zone hat zwar wie im Protonormalismus ebenfalls Grenzen, die Übergänge zum Anormalen sind jedoch fließend. Zudem zielen flexibelnormalistische Strategien auf maximale Integration in die Zone und damit Ausweitung von dem, was als normal gilt, ab.

Übertragen auf Integration bedeutet dies, dass der Normalitätskorridor, der für Normalisierung in Schulen aufgespannt wird, für den Kontext Behinderung nicht protonormalistisch verkürzt, sondern mit der Einbeziehung behinderter Schüler\*innen ausgeweitet wird. Behinderte Kinder sollen derart aus den (auch über ihre Unterrichtung in Sonderschulen symbolisch markierten) Zonen der Anormalität herausgeholt bzw. ihre Denormalisierung von vorneherein vermieden werden (vgl. Waldschmidt 2003b, 196). Einige Integrationspädagog\*innen erblicken im gemeinsamen Unterricht sogar das Potenzial für die Auflösung der Dichotomisierung in nicht/normal, was mit Link als Transnormalismus verstanden werden kann (vgl. Lingenauber 2003a, 273ff.; Schildmann 2009, 207).

Die Strategie des Transnormalismus versucht die Grenzen des Flexibelnormalismus zu verflüssigen (Link 2006, 32). Transnormalistische Entwürfe stellen demnach (leb-bare) Utopien dar, wobei von Link stets auf deren Dynamik und Kontingenz verwiesen wird, da solche Entwürfe immer wieder in den Flexibelnormalismus zurück fließen könnten (ebenda, 33). Integration kann aufgrund ihrer praktischen Umsetzung jedoch eher als flexibelnormalistische Strategie erachtet werden, die – und dies zeigt sich gerade in ihrer Implementierung – wie alle derartigen Taktiken mit protonormalistischen Praktiken einhergeht (vgl. Link 2006, 53ff.). Dieses Spannungsverhältnis der Normalisierung behinderter Schüler\*innen soll nachfolgend skizziert werden.

Schulische Integration bedeutet zunächst einmal – im Unterschied zur protonormalistischen Normalisierung – die Heterogenisierung der Schüler\*innenschaft in Bezug auf ihre (körperlichen und kognitiven) Fähigkeiten (und nicht deren Homogenisierung). In einem binnendifferenzierten, pädagogischen Unterricht sollen die Leistungen der Schüler\*innen unter Anwendung verschiedener Lehrpläne unterschiedlich bewertet werden. Die Heterogenisierung soll hier mit einer individuellen Förderung aller Lernenden einhergehen. Dieses neue schulische Regime bedeutet nun auch für zuvor ausschließlich in Sonderschulen untergebrachten Kinder die Möglichkeit für Teilhabe an Regelschule – und von den damit verbundenen Erziehungs- und Lernprozessen nicht ausgeschlossen zu werden. Damit werden rein theoretisch auch neue Normalitäten im Kontext von Behinderung leb-bar. Die flexibelnormalistische Ausweitung bedeutet demnach tatsächlich eine ‚Schule für alle‘.

Aus einer machtkritischen Perspektive ist nun aber zu bedenken, dass sich die von Foucault ausgemachten disziplinartechnologischen Elemente weitestgehend unverändert auch

in den neuen Arrangements der Integration wiederfinden: Leistungen werden bewertet und Schüler\*innen miteinander verglichen – auch wenn nun differenzierte Lehrpläne zur Verfügung stehen bzw. Unterricht dem Primat der inneren Differenzierung folgen soll. Das bedeutet, dass die Effekte der grundlegenden Textur von Schule, die Verinnerlichung der Leistungsnorm, der Vergleich mit anderen Schüler\*innen und die Entwicklung einer modernen Individualität, bestehen bleibt – andernfalls ließe sich ein solches Modell innerhalb eines unverändert meritokratischen Systems auch kaum umsetzen. Ellen Brantlinger (vgl. Brantlinger 2009, 406f.) knüpft an diesen Befund an wenn sie betont, dass auch im gemeinsamen Unterricht das meritokratische Paradigma und die damit verbundene Erziehung zur Kompetitivität nicht außer Kraft gesetzt sind und damit auch entsprechende Fähigkeiten generiert werden sollen. So können bestimmte Körper und spezifische Unterstützungsleistungen die mit der ableistischen Norm der Kompetitivität verbundenen Vorstellungen herausfordern und eine Marginalisierung von Schüler\*innen hervorrufen. Sabine Reh und Kerstin Rabenstein (vgl. Reh & Rabenstein 2012) haben in ihrer Analyse reformpädagogisch strukturierten, integrativen Unterrichts gezeigt, dass in derlei Settings die Übermittlung der Norm der Selbstständigkeit und der Aufbau entsprechender Fähigkeiten eine zentrale Rolle spielen – und behinderte Schüler\*innen aufgrund der damit verbundenen Erwartungshaltungen marginalisiert werden können (ebenda, 240ff.).

Aufgrund der aufgezeigten Aspekte kann *Normalisierung in integrativen Settings als spannungsvoller Prozess* erachtet werden, denn sie findet in einem flexibelnormalistisch zusammengesetzten Feld statt, in dessen Rahmen protonormalistisch auf ableistische Normen geführt wird, wovon behinderte Schüler\*innen strukturell benachteiligt sein können.

Als ebenfalls bedeutend für die vorliegende Arbeit erweist sich ein besonderes Normalisierungsprogramm, dem behinderte Schüler\*innen an Regelschulen ausgesetzt sind. Dieses wird mit einer spezifischen Subjektposition eröffnet, die mit den auch in der Integration unberührt belassenen, bereits thematisierten Diagnosepraktiken in Zusammenhang steht. Dabei wird zwar die Bedeutung der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf formal umcodiert: Sie führt nicht mehr zwangsweise zur Überweisung in eine Sonderschule, sondern soll, wie der Name bereits sagt, einer Feststellung des Förderbedarfs im Sinne einer auf die festgestellte Beeinträchtigung abzielenden Unterstützung dienen (vgl. Richardson & Powell 2011, Powell 2003a). Allerdings bleibt auch in diesem Szenario Behinderung die Abweichung von der Norm, bleibt das ‚Anormale‘: „The included child can easily be understood as having been constructed through a whole hierarchy of power and knowledge, with needs identified through a complex process of assessment which is aimed at distinguishing the abnormal from the normal; and perpetually kept under surveillance through a whole network of supervision” (Allan 2008, 87). Das flexibelnormalistische Regime der Integration ist somit auch an dieser Stelle mit protonormalistischen Praktiken verzahnt. Denn die über flexibelnormalistische Strategien hergestellte Heterogenität geht mit der institutionellen Spezifizierung einer Subjektposition einher, die Produkt der Differenzierung der Schüler\*innenschaft in nicht/normal ist und die Übernahme entsprechender Identitäten nahelegt. Mit der Subjektposition ‚Schüler\*in mit SPF‘ sind schließlich spezifische Disziplinierungspraktiken verbunden.

So werden Schüler\*innen mit der Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Erhalt der Diagnose auch ‚besonders‘ gefördert – was von zusätzlichem Unterricht in so genannten Förderstunden, speziellen Hilfsmitteln bis hin zu einer ihren Bedürfnissen entsprechenden Aufbereitung von Lernmaterialien reicht. Diese Form der Unterstützung kann die Teilhabe an Unterricht und Lernen tatsächlich fördern (vgl. Whitburn 2016a, 154). Sie

kann aber auch zu Irritationen der unterrichtlichen Routinen führen, was eine zusätzliche Besonderung der Schüler\*innen bedeuten kann (vgl. Whitburn 2014a, 4), da sie einem von Peers als different wahrgenommenen Programm unterzogen werden. Von subjektivierungstheoretischer Bedeutung ist dabei auch die mit dem Programm verbundene disziplinierende Normalisierung des Körpers von behinderten Schüler\*innen: Wie z.B. in beeinträchtigungsbezogenen Sonder-Einheiten, in denen mit motopädagogischen, physiotherapeutischen oder ähnlichen Praktiken eine Reduzierung der Beeinträchtigung bzw. Erhöhung der physischen Funktionalität herbeigeführt werden soll. Diese Zielrichtung mag zwar zu einer erhöhten Selbstständigkeit führen können, kann auf Seiten der adressierten Subjekte aber auch zum Aufbau eines defizitären Verständnisses des Körpers und damit verbundenen, ableistischen Normalitätsvorstellungen führen. Unter einer biopolitischen Matrix betrachtet erscheint diese Form der Normalisierung allerdings nur schlüssig – geht es unter diesem Blickwinkel betrachtet in Schulen doch darum, körperlich ‚fähige‘ Subjekte zu produzieren. Neben dieser beeinträchtigungsbezogenen Zuspitzung ‚allgemeiner‘ Normalisierungstechniken bleibt mit Julie Allan anzumerken, dass die in integrativen Settings tätigen Professionellen mitunter dazu tendieren, einen spezifischen, diskursiv geschulten Blick auf behinderte Schüler\*innen zu richten – der sich von den allgemeinen Überwachungspraktiken unterscheidet: „They [disabled students, Anm. TB] are observed, not only at work in the classroom, but also during break times. The way in which they interact with mainstream peers or integrate socially is often viewed as equally important, if not more so, than their attainment of mainstream school goals” (Allan 1999, 21). Schüler\*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf stehen also unter ‚verschärfter Beobachtung‘, die häufig unter professioneller Anwendung eines defizitären, (sonder-)pädagogischen Blicks erfolgt.

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass mit der flexibelnormalistischen Öffnung der Schleusen der Regelschule prinzipiell neue Normalitätserfahrungen möglich werden. Behinderten Kindern und Jugendlichen wird Zugang zur Regelschule gewährt und Teilhabe ermöglicht. In Hinblick auf die diskutierten Disziplinierungstechniken an Schulen ist jedoch zu sagen, dass auch in *integrativen Settings die allgemeinen Normalisierungsmodi nicht absentiert* sind bzw. werden können. Auch Schüler\*innen aus Integrationsklassen werden auf Normen der Leistung, Kompetetivität und Selbstständigkeit fremdgeführt – und diese Ausrichtung von Normalisierung birgt die Gefahr, behinderte Schüler\*innen zu benachteiligen. Schließlich kann in Hinblick auf die zuvor entfaltenen Überlegungen davon ausgegangen werden, dass auch in den geöffneten Regelschulen ein kulturelles Wissen zu Behinderung wirkt, demzufolge Beeinträchtigung den Konterpart zu anzustrebenden Fähigkeitsnormen darstellt. Zusätzlich wird eine derartige, unter Bezugnahme auf körperliche Normen stattfindende Dichotomisierung in nicht/normal über protonormalistische Objektivierung abgestützt. Denn die über Diagnosepraktiken hergestellte Unterteilung der Schüler\*innenschaft in nicht/behindert bzw. nicht/normal wird auch im integrativen Unterricht nicht außer Kraft gesetzt – im Gegenteil, sie stellt eine Bedingung dafür dar<sup>20</sup> und aktiviert ein Programm von unterschiedlichen, beeinträchtigungsbezogenen Normalisierungstechniken. Den umrissenen Strukturen sind letztlich individualisierende Diskurse zu Behinderung überstellt, die über die

20 So müssen Integrationsklassen über eine bestimmte Anzahl von Schüler\*innen mit der Diagnose SPF verfügen, um die entsprechenden Ressourcen (z.B. für Teamteaching) zu erhalten – was in der Integrationsforschung unter der Überschrift ‚Ressourcen-Etikettierungsdilemma‘ bereits Mitte der 1990er Jahre problematisiert wurde (vgl. Kornmann 1994, Füssel & Kretschmann 1993).

benannten Praktiken vermittelt werden, auf die Schüler\*innen wirken und eine Übernahme der vermittelten Normen und Normalitätsvorstellungen potenziell befördern.

Für den empirischen Teil der Studie soll dementsprechend eine besondere Beachtung von Praktiken, die im Kontext von Beeinträchtigung aufgerufen werden (und die mit der Position Schüler\*in mit SPF in Relation zu stehen scheinen), erfolgen. Allgemein gesprochen: Es gilt, die *institutionellen Kontexte und den darin eingelassenen Umgang mit Beeinträchtigung zu rekonstruieren*. Die schulischen Erfahrungen ehemaliger Schüler\*innen sollen daher danach befragt werden, welche Rolle der Körper in Regelschulsettings spielt und welche Normalitäten dabei zum Tragen kommen. Zudem müssen auch jene ‚allgemeinen‘, in Schulen wirkenden Normalisierungstechniken bei der Analyse des Datenmaterials mitgedacht werden, die auf die Verinnerlichung von Leistung, Kompetitivität und Selbstständigkeit ausgerichtet sind. So stellt sich die Frage, welche Normen sich in den Erfahrungen mit einem flexibelnormalistisch arrangierten und reformpädagogisch gefüllten gemeinsamen Unterricht spiegeln und welche Selbstverhältnisse damit in Zusammenhang stehen.

### 5.1.3 Die Technologien des Selbst

In den vorigen Kapiteln wurden Aspekte von Schule und Subjektivierung in den Blick genommen, die mit Foucault als Disziplinartechnologien bezeichnet wurden. Schüler\*innen sollen über diese Techniken in einer spezifischen Art und Weise beeinflusst werden: Sie sollen sich in einer bestimmten Weise erkennen und führen; sich entlang der vermittelten Normen ‚regieren‘. Macht wirkt über die beschriebenen Strukturen und Arrangements auf Denken und Handeln – allerdings handelt es sich hierbei, wie bereits deutlich geworden ist, nicht um ein einseitiges Verhältnis im Sinne einer ausschließlichen Fremdkonstituierung des Subjekts, sondern Subjektivierung bedeutet immer auch eine Verwobenheit von Fremd- und Selbstführung; eine Arbeit am Selbst, die Subjekte in Relation zu ihren (schulischen) Erfahrungsräumen betreiben. Diese Angelegenheit soll in diesem Kapitel genauer betrachtet werden.

Subjektivierung steht für eine Formung aus „Techniken, die Zwang sicherstellen und Prozessen, durch die das Selbst sich selbst konstruiert“ (Foucault 1993, 203f, zit. nach Lemke et al. 2000, 29). Derartige Prozesse funktionieren allerdings nur, wenn trotz allen Zwangs auch ein gewisses Maß an Freiheit (was nicht mit Selbstbestimmung zu verwechseln ist) vorhanden ist: Ohne diese sind produktive Machtverhältnisse überhaupt nicht möglich (vgl. Lemke 2005, 338). Konkret bedeutet das für den Kontext von Schule, dass Schüler\*innen sich zwar bis zu einem gewissen Punkt den strikten Regeln und Praktiken von Schule unterwerfen müssen, dies aber trotz aller Asymmetrie der Relationen zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen mit Freiheiten verbunden ist (vgl. Pfahl & Traue 2012, 429). Subjekte entwickeln in diesen Zusammenhängen das, was Foucault als *Technologien des Selbst* bzw. Selbsttechniken<sup>21</sup> bezeichnet (vgl. Foucault 1993, 26). Hierbei handelt es sich um Techniken, über welche das Subjekt sich in einer spezifischen Weise führt bzw. eine spezifische Arbeit am Selbst betreibt, um eine angestrebte Form des Seins zu erreichen. Selbsttechniken werden über gesellschaftlich produzierte Anreize, wie die Aussicht auf Erfolg, Wohlstand, Attraktivität stimuliert. Macht wirkt über derlei, häufig affektiv besetzte, ‚Kontaktpunkte‘ (Foucault 1993, zit. nach Lemke 2011a o.S.), die als Bindeglied zwischen Selbst- und Fremdkonstruktion fungieren: Die Form der ‚von außen‘ erfolgenden Lenkung verwebt sich hier mit der Selbstführung und wird über mögliche Prämierungen, wie Liebe oder Anerkennung, affektiv abgestützt. Auf

21 Ich verwende – wie Foucault – in dieser Arbeit die Begriffe Technologie des Selbst und Selbsttechnik synonym.

Schule bezogen können die gesellschaftliche Anerkennbarkeit der Position Schüler\*in, das Erlernen von Kulturtechniken sowie die Aussicht auf postschulische Handlungsmöglichkeiten auf dem Feld des Arbeitsmarkts als derlei Stimulationspunkte gedacht werden. In den Telos von Selbsttechniken sowie den Handlungen, über welche die Ziele erreicht werden sollen, zeigen sich letztlich die hegemonialen Diskurse der Kultur, die in Relation dazu stehen (wie z.B. das harte Training im Fitnessstudio, das dieser Denkweise zufolge als Effekt von in der heutigen Epoche hegemonialen Schönheitsidealen aber auch einer über neoliberale Gesundheits-Diskurse stimulierten ‚Sorge um sich‘ gelesen werden kann). Subjekte setzen sich demnach über Selbsttechniken zu den nahegelegten Normen und Diskursen in Relation – was nicht deren simple Übernahme bedeutet, sondern ihre Aneignung, was auch eigensinnige Brechungen umschließt: „Die Selbsttechniken sind weder in jedem Fall ein Anhängsel oder eine Ergänzung zu den Herrschaftstechniken noch ihre Abbildung oder ihr Ausdruck [...] Dennoch bedeutet die Ablehnung der Annahme eines monokausalen Determinismus in den Beziehungen zwischen Machtprozessen und Subjektivierungsformen nicht, dass ihre Verbindung willkürlicher Art ist und keinen rekonstruierbaren Gesetzmäßigkeiten folgt“ (Lemke 2011b, 259). Für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Untersuchung bedeutet dies, die in Schulen entstehenden *Modi der Selbstführung als in Korrelation zu institutionellen Praktiken und den nahegelegten Epistemen der Selbsterkenntnis* stehend zu begreifen, was wie erwähnt stets als Aneignung der transportierten Normen zu denken ist und nicht als deren bloße Übernahme. Technologien des Selbst verweisen als Konzept auf diese Aneignungsprozesse; sie verraten etwas über die herrschenden Diskurse und Machttechniken, die Subjekte dazu bringen, sich in einer bestimmten Art und Weise zu denken und zu führen.

Bezogen auf den Gegenstand Behinderung stellt sich dabei die Frage, welche Selbsttechniken Schüler\*innen in Relation zur über die Praktiken der Diagnose, Individualisierung und Normalisierung konstruierten Subjektposition Schüler\*in mit SPF entwickeln: *Welches Wissen über körperliche Differenz ist in die Technologien des Selbst eingewoben, welche Ziele sollen mit welchen Formen des Handelns erreicht werden und wie hängt dieses mit den institutionellen Umwelten zusammen?* Als besonders relevant erscheinen hierbei die Formen der Selbstführung, die sich in Zusammenhang mit Normalisierungspraktiken entwickeln – denn gerade diese erhalten, wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde, in integrativen Settings eine besondere Konnotation.

#### 5.1.3.1 Selbstführung und Normalität

Wie können die vorherigen Ausführungen zu Selbsttechniken nun im Kontext von Normalisierung gedacht werden? Schulische Normalisierung kann einerseits, wie bereits erläutert wurde, als protonormalistische Fremdführung auf relativ starre Normalitätskorridore verstanden werden. In solchen Prozessen werden Normalitätsvorgaben angeeignet – und Schüler\*innen entwickeln dabei Selbsttechniken, in deren Rahmen sie sich in Relation zu den an sie adressierten Auflagen führen. Schließlich ist die institutionelle Einordnung als ‚normale\*r Schüler\*in‘ mit einer zwar häufig unsichtbaren, aber doch auf die Subjekte wirkenden, Anerkennung verbunden. Derartige Praktiken überlagern sich nun aber andererseits, wie bereits angemerkt wurde, im Kontext von Integration mit flexibelnormalistischen Strategien. So sind bestimmte Schüler\*innen, wie dargelegt wurde, einem besonderen Normalisierungsprogramm ausgesetzt, das mit der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf aktiviert wird, das als Mischung aus proto- sowie flexibelnormalistischen Praktiken erachtet

werden kann. Zur Vertiefung dieser Überlegungen sollen im Folgenden nochmals die normalismustheoretischen Überlegungen von Jürgen Link aufgegriffen werden.

In „Überwachen und Strafen“ geht Foucault davon aus, dass protonormalistische Praktiken eine Verinnerlichung schulischer Leistungs-Normen und eine entsprechend strikte Selbstführung hervorrufen sollen. Subjektivierung, die im Kontext flexibelnormalistischer Strategien erfolgt, weist laut Jürgen Link jedoch Differenzen zu dem vorherigen Modus auf. Diese hängen mit der Struktur flexibelnormalistischer Regierungsmodi zusammen. So zielt der flexible Normalismus auf die Kreation eines möglichst breiten Normalfeldes, „auf maximale Expansion und Dynamisierung der Normalitäts-Zone“ (Link 2006, 54). Seine Grenzen sind dynamisch; sie fließen. Was normal ist und was nicht bzw. wo genau die Grenzen zwischen den beiden Polen zu ziehen sind, wird fortlaufend neu bestimmt und ist daher auch bis zu einem gewissen Punkt ‚elastisch‘ (ebenda, 57). Normalität ist dabei nicht präskriptiv, sondern deskriptiv. Allerdings ist trotz Dynamisierung und Ausweitung auch in flexibelnormalistische Zonen die Trennung in nicht/normal eingeschrieben.

Im Unterschied zum Protonormalismus setzt diese Form der Regierung weniger auf Fremds als auf die Selbstregulierung der Subjekte: Sie sollen sich an der Mitte der Zone orientieren – worin eine spezifische Form der Selbstnormalisierung zum Ausdruck kommt. Die Dynamik der Zone und das Bilden der Mitte über den statistischen Durchschnitt führt auf Seiten der Subjekte zu einem *steten Vergleichen mit dem Verhalten und den Handlungen anderer Subjekte*. Das Subjekt stellt sich in diesem Szenario die Frage: „Wer oder was bin ich, und wie handle ich im Vergleich zu den anderen?“ (Waldschmidt 2003e, 192) Es richtet, um seine Position bestimmen zu können, seine Aufmerksamkeit auf die Grenzen und die Mitte der Zone – sowie auf die es umgebenden Subjekte. Das Subjekt des Flexibelnormalismus betreibt eine derartige „*Sorge um die eigene Normalität*“ (Link 2001, 32; Hervor. TB). Es ist auf der Hut, denn es will nicht als deviant markiert werden (vgl. Hark 1999, 68). Schließlich wird der dauerhafte Verbleib jenseits der – zwar flexibilisierten, aber dennoch existenten – Grenze des Normalen auch im Flexibelnormalismus mit Sanktionen beantwortet. Zudem sind die Normalitäts-, aber auch die daran anschließenden Übergangs- sowie Anormalitätszonen affektiv besetzt: Normalität wirkt vertraut und begehrenswert, das Subjekt schmiegt sich an sie an, fühlt sich darin in Sicherheit. Jene, die sich innerhalb der Normalitätszone verorten, bilden ein Gemeinschaftsgefühl heraus, entwickeln aber auch eine Angst, den begehrten Status des Normalen zu verlieren, was Link als „Denormalisierungsangst“ (Link 2006, 190) fasst. Die Selbstnormalisierung des Flexibelnormalismus ist demgemäß ebenfalls mit Zwang verbunden. Im Unterschied zur protonormalistischen, wesentlich stärker fremdgeführten Normalisierung bestehen hier allerdings mehr Freiheiten – so werden auch ‚Ausflüge‘ in die Grenzbe- reiche erlaubt, solange danach eine Rückorientierung auf die Mitte erfolgt.<sup>22</sup>

Im Kontext von Integration überlagern sich, wie gezeigt wurde, proto- und flexibelnormalistische Strategien. Auf eher strikten Normalitätskategorien basierende Diagnose- und Förderungspraktiken werden mit flexibelnormalistischen, reformpädagogisch inspirierten Settings

22 Ein Subjekt darf innerhalb der flexibelnormalistischen Normalzone Ausflüge in den Grenzbereich zum Anormalen unternehmen – wenn ‚der Rest stimmt‘, sich im Rahmen des Normalen bewegt. Link greift hierzu auf das Beispiel einer Person zurück, die ihre Wochenenden mit Drogenkonsum verbringt und so mit der Grenze des Normalen ‚flirtet‘. Dieses Verhalten muss laut Link nicht zum Problem werden, wenn eine Kompensation durch die Erfüllung der Normalitätskriterien in anderen Lebenssegmenten wie Bildung, Arbeit, Sport, Nachbarschaft, etc. erfolgt (Link spricht in Zusammenhang mit diesem Phänomen von der Subjektaktik des ‚Splitting‘, (vgl. Link 2006, 409)).



ergänzt. Letztere können zwar nicht als ‚klassisch‘ flexibelnormalistisch verstanden werden, da Selbstführung hier nicht ausschließlich auf eine statistische Mitte und selbstgesteuert erfolgt. Es handelt sich hierbei aber sehr wohl *um flexibelnormalistische Strategien des Umgangs mit Beeinträchtigung* (vgl. Lingenauber 2009, o.S.) – und diese sich überlagernden Strategien sowie die damit verbunden pädagogischen Praktiken wirken auf die Subjektivitäten der Schüler\*innen produktiv. *Zu welchen Formen der Selbstnormalisierung diese Gemengelage führt, bleibt in dieser Arbeit empirisch zu klären.* Ulrike Schildmann hat bereits 2001 auf ein derartiges Desiderat hingewiesen (Schildmann 2001, 8) – das bis heute jedoch unberührt geblieben ist. Daher soll im empirischen Teil dieser Arbeit ein Aufmerksamkeitsschwerpunkt auf die in schulische Erfahrungen eingelagerten Normalitätsvorstellungen und die damit in Zusammenhang stehenden Formen der Selbstführung gelegt werden: *Welche Selbsttechniken werden in Relation zu welchen Normalitätsvorstellungen entwickelt?*

Wenn Subjektivierung nun aber als produktiver Effekt von Macht zu denken ist, der zumindest ein Minimum an Freiheit bedingt, dann sind mit den beschriebenen Aneignungsprozessen auch Spielräume für Widerspenstigkeit verbunden. Dieser Aspekt soll im Folgenden eingehender betrachtet werden.

### 5.1.3.2 Widerspenstige Formen der Selbstführung: Spielräume für Selbstkonstituierung in den Feldern von Macht

In den vorangegangenen Kapiteln wurde Subjektconstitution (im Kontext von Schule) in Relation zur prägenden Wirkung von Macht behandelt, welche bestimmte Weisen der Selbsterkenntnis, des Denkens und Handelns evoziert bzw. nahelegt. Subjektivierung bedeutet aber eben nicht nur die Unterwerfung und Zurichtung des Subjekts, sondern auch das Erzeugen von Handlungsfähigkeit. Dabei ergeben sich in den produktiven Prozessen der Subjektwerdung auch Möglichkeiten, sich den Vorgaben der Macht zumindest ein Stück weit zu widersetzen – oder wie Foucault es formuliert: Es gibt Mittel und Wege dafür, „dass man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird“ (Foucault 1992, 11f.). Die im Zitat verwendete vorsichtige Formulierung („nicht derartig“), weist nun darauf hin, dass das Subjekt *nie außerhalb der Macht stehen kann* – auch wenn es eine Kritik an den Machtverhältnissen betreibt, die es hervorbringen und regieren. Es geht vielmehr um die Kunst, einen Stil der Selbstführung zu entwickeln, der zwar nicht isoliert von Macht erfolgen kann, aber eine Subjektivität ermöglicht, die eben nicht mehr derartig stark von ihren Zügeln gelenkt wird. Ein solches Unternehmen bezeichnet Foucault als „Entunterwerfung“ (Foucault 1992, 15) – was eine kontinuierliche, „kritische Arbeit des Denkens an sich selber“ (Foucault 1989b, 15) erfordert. Es gilt dabei, die Grenzen, die unser Denken und Handeln leiten, zu reflektieren – sich selbst, alternativ zu den vorgegebenen Modi der Selbsterkenntnis ‚anders zu denken‘; die hegemonialen Diskurse zu hinterfragen und dadurch ihren Einfluss auf das eigene Denken und Handeln zurück zu drängen. Prägende Wahrheiten können dabei als kontingent erkannt und herausgefordert werden. Eine solche Arbeit am Selbst bezeichnet Foucault als Kritik: „Kritik [ist] die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin“ (Foucault 1992, 15). Sie bedeutet immer auch eine „Arbeit entlang unserer Grenzen“ (Foucault 2005b, 707), also *Selbst-Praktiken, über welche die auferlegten Limitationen der Selbst- und Welterkenntnis reflektiert, herausgefordert und letztlich auch überschritten werden.* Diese Spielräume in der Entwicklung von



Selbsttechnologien verweisen auf das Potenzial, die eigene Verstrickung in Machtverhältnisse zu dekurvieren und widerspenstig zu agieren.

Im Hinblick auf Schule kann daher auch gesagt werden, dass die hierin erfolgende Vermittlung historischer Wahrheiten die Möglichkeit für eine Kritik dieser Wahrheiten umschließt – z.B. das Hinterfragen der Praktiken der Individualisierung entlang von Bewertungspraktiken. Allerdings kann diese Kritik nur innerhalb von den in Schulen existierenden Machtverhältnissen erfolgen. Sich von diesen nicht ‚dermaßen regieren‘ zu lassen beginnt bei der Entwicklung von Subjektaktiken, die Jürgen Link als „Fassaden-Normalität“ (Link 2006, 77) bezeichnet, worunter ein Befolgen der auferlegten Verhaltensweisen ‚nach außen‘ zu verstehen ist, aber auch der Versuch, die auferlegten Normen nicht zu sehr auf das, was ‚hinter der Fassade‘ ist, die Subjektivität, wirken zu lassen. Derlei subversive Praktiken lassen sich in verschiedenen grundlegenden Werken der Schulforschung finden (z.B. Heinze 1980, Zinnecker 1978) und werden von Thomas Heinze als „Schülertaktiken“ (Heinze 1980) beschrieben, die darauf abzielen, vordergründig Konformität zu den an sie adressierten Erwartungshaltungen zu demonstrieren, gleichzeitig aber durch Täuschungsmanöver wie schummeln oder andere unerlaubte Tätigkeiten (z.B. verdeckte Kommunikation mit anderen Schüler\*innen während des Unterrichts) die Disziplinierungsregime zu unterlaufen. Dabei werden die Erwartungen und Arbeitsaufträge scheinbar erfüllt, die vollständige Identifizierung mit dem ‚Schülerjob‘ (vgl. Breidenstein 2006, 11) erfolgt aber gerade nicht.

Bezogen auf den Komplex von Schule und Behinderung bedeuten die Überlegungen zu den emanzipatorischen Potenzialen der Technologien des Selbst, dass die mit der Subjektposition ‚Schüler\*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ verbundenen Identitätsfestlegungen zwar auf die behinderten Schüler\*innen wirken, sie jedoch nicht zwingend zu deren Übernahme führen müssen. Der ‚Stempel‘ Sonderpädagogischer Förderbedarf forciert zwar eine Auseinandersetzung mit dem über Diagnose- sowie den darin anschließenden Praktiken transportierten individuellen Verständnis von Behinderung (Whitburn 2014b, 629ff.) und zwingt Schüler\*innen dazu, sich in einer Matrix aus entsprechenden Erwartungshaltungen zu bewegen. Die betreffenden Kinder und Jugendlichen können allerdings Selbsttechnologien generieren, die Praktiken des Widerstands ermöglichen, wie Ben Whitburn mit Blick auf empirisches Material festhält: „[Students] referred to their attempts to overcome the restrictions imposed on them by their subjectivities – their impairments and the special education support thus provided to them“ (Whitburn 2016b, 126). Julie Allan verweist konkret auf Praktiken behinderter Schüler\*innen, mit denen die ihnen auferlegten Identitätsgrenzen herausgefordert und in Bewegung gebracht werden: „The practices of the six pupils appeared to be transgressive, in that they challenged the fixed identity (usually as disabled) and the limits imposed by this“ (Allan 1999, 57). Demnach sind behinderte Schüler\*innen zwar spezifischen Normalisierungspraktiken ausgesetzt, die damit verbundenen Mechanismen können aber in Frage gestellt werden, was auch widerspenstige Handlungsweisen ermöglichen kann. So beobachtete Allan das Unterlaufen von schulischen Prozeduren und Settings „which aimed to label and exclude“ (ebenda, 125), wie zum Beispiel das Verweigern der Benutzung der Behindertentoilette um der damit verbundenen Einordnung in die Kategorie ‚behindert‘ zu entgehen (ebenda, 51f.).

Technologien des Selbst und die darüber erfolgende Arbeit, die in Relation zu den an das Subjekt herangetragenen Diskursen und Normen geschieht, umfassen also verschiedene Formen der Aneignung. *Subjekte setzen sich zu diskursiven Regimen ins Verhältnis, was nicht zwangsläufig eine lineare Übernahme der Vorgaben bedeutet, denn sie werden lediglich übersetzt.*

Subjekte interpretieren das Wissen über eine Subjektposition in Relation zu sich unterschiedlich. Subjektbildungsprozesse verlaufen mitunter bizarr, beinhalten Machtkonformität, aber auch sich dazu im Widerspruch befindliche Elemente (Barfuss 2002, 67ff.). Technologien des Selbst können demnach auch zu Widerstand im Rahmen produktiver Machtverhältnisse führen: Die prägenden Prozeduren, über die das Subjekt hervorgebracht wird, können erkannt und hinterfragt werden, wodurch alternative Formen der Selbstführung entwickelt werden können – die jedoch stets innerhalb von Macht erfolgen.

Eine Berücksichtigung dieser Aspekte bedeutet letztlich für das empirische Unternehmen dieser Arbeit, Selbsttechnologien auf ihre *Relationierung zu dem* über institutionelle Praktiken nahegelegten Wissen über sich (und über Behinderung) zu befragen: Werden die auferlegten Denkweisen übernommen oder lassen sich Anzeichen für eine differente, eventuell im obigen Sinne emanzipatorische Selbstführung ausmachen? Welche Selbstverhältnisse können in Relation zu Körper und Normalität entwickelt werden?

Im nächsten Kapitel werden die bis hierhin herausgearbeiteten Überlegungen zu Subjektivierung, Schule und Behinderung nochmals skizziert und hinsichtlich ihrer Bedeutung als sensibilisierende Konzepte für die vorliegende Arbeit konkretisiert.

#### 5.1.4 Zwischenfazit: Schule und Subjektivierung mit Foucault denken

Anhand der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit den Konzepten Michel Foucaults können zwei Fluchtpunkte auf Subjektivierung als besonders relevant für das Vorhaben dieser Arbeit erachtet werden: Die institutionellen Praktiken der Disziplinen (und hier insbesondere jene der Normalisierung) sowie die Technologien des Selbst.

Die Bezugnahme auf die Praktiken der Disziplinen bedingt für den empirischen Teil der Studie eine generelle Aufmerksamkeit gegenüber den institutionell arrangierten Settings von Schule, die im Rahmen biographischer Erzählungen erinnert werden. Unter dem Begriff *institutionelle Praktiken* verstehe ich dabei jene Vorgänge und Mechanismen in Schulen, *mit denen Schüler\*innen von professionellen schulischen Akteur\*innen in einer spezifischen Art und Weise adressiert werden*. Dies umfasst Techniken der Überwachung, Sanktionierung, Objektivierung, Individualisierung und Normalisierung. Letzterer Aspekt erscheint, wie ausgeführt wurde, besonders bedeutsam. Der gemeinsame Unterricht stellt diesbezüglich eine Fusion bzw. Überlagerung von proto- und flexibelnormalistischen Techniken dar. Die generelle Normalisierung der Schüler\*innen auf Leistung, Selbstständigkeit und Kompetetivität kann für den Kontext Behinderung ein Spannungsfeld bedeuten, da körperliche Differenz für die ableistische Strukturierung des ‚heimlichen Lehrplans‘ einen potenziellen Reibungspunkt darstellt. Darüber hinaus erscheint das spezifizierte Normalisierungsprogramm, das mit der *Subjektposition Schüler\*in mit SPF* verbunden ist, als wichtiger theoretischer Bezugspunkt. Es interessieren also besonders die *institutionellen Programme und ‚Antworten‘ auf Behinderung* sowie das *Wissen über Behinderung*, das darüber transportiert wird. ‚Institutionell‘ soll hierbei jedoch nicht suggerieren, dass es sich bei diesen Antworten um durchgehend ‚bewusst‘ gesetzte Maßnahmen handelt, sondern eher um *diskursive Praktiken institutioneller Akteur\*innen, über die schulische Umwelten strukturiert* werden.

Unter einem machtkritischen Verständnis sind Technologien des Selbst nicht als individuelle Form der Selbstführung zu verstehen, sondern als Effekt von Macht. Das bedeutet, von den Selbstverhältnissen auf die (Schul-)Kultur und die damit verbundenen Machtverhältnisse zu blicken, denn deren Spuren finden sich in die Subjekte eingelagert. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle Behinderung dabei spielt: *Welche Selbsttechniken entwickeln behinderte*

*Schüler\*innen und auf welchen institutionellen Umgang mit Beeinträchtigung verweisen diese? Welche Vorgaben zur Selbstführung werden in den Räumen der Schule im Kontext von Behinderung vermittelt? Gleichzeitig können mit dem Konzept der Selbsttechniken auch Gesichtspunkte von Subjektbildung ins Visier genommen werden, die auf eine Zurückweisung der Zumutungen der Macht verweisen und alternative Wege der Selbstführung und Formungen des Denkens ermöglichen. Wenn, wie herausgearbeitet wurde, individualistische Vorstellungen von Behinderung in Schulen als hegemonial erachtet werden können, dann geraten auch jene Selbstpraktiken in das Zentrum der Aufmerksamkeit, die derlei Verständnisse herausfordern und auf alternative Denkweisen schließen lassen.*

Schließlich ist mit den beschriebenen Konzepten die übergeordnete Frage verbunden, *welche Selbstverhältnisse durch die verschiedenen Subjektivierungsmodi gestaltet werden – und welches Wissen zu Behinderung darin eingelagert ist.*

Subjektivierung kann mit Foucault als komplexer, vielschichtiger Vorgang erachtet werden, der zwischen Fremd- und Selbstkonstitution oszilliert. Dennoch erscheint diese theoretische Matrix unvollständig und ergänzungsbedürftig. Denn zum bis an dieser Stelle aufgespannten heuristischen Rahmen ist kritisch anzumerken, dass mit den benannten Konzepten zwar einige Aspekte von Subjektivierung sehr gut analytisch fassbar werden, andere jedoch unscharf bleiben: Zum Beispiel jene Bereiche von Subjektivierung, die als *interaktive Praxis zwischen Subjekten* begriffen werden können. Foucault weiß zwar um diese, lässt sie aufgrund seiner Interessensschwerpunkte jedoch relativ unberücksichtigt. Wenn in seinen Texten von Relationen zwischen Subjekten in Institutionen die Rede ist, dann wird überwiegend das hierarchische Verhältnis zwischen Professionist\*innen und Insass\*innen bzw. zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen untersucht. Foucaults Werk erhält zwar generelle Verweise auf die Beeinflussung der Relationen zwischen Subjekten durch Macht, wie der Hinweis darauf, dass die Macht relational sei oder das nachfolgende Zitat: „Charakteristisch für die „Macht“, die wir hier analysieren möchten, ist dagegen die Tatsache, dass sie Beziehungen zwischen Individuen (oder Gruppen) ins Spiel bringt. Denn eines sollte klar sein: Wenn wir von der Macht der Gesetze, der Institutionen oder der Ideologien sprechen, dann meinen wir damit immer, dass „manche Menschen“ Macht über andere ausüben. Der Ausdruck „Macht“ bezeichnet eine Beziehung unter „Partnern“ (und damit meine ich kein Spiel, sondern lediglich und für den Augenblick noch sehr allgemein ein Ensemble wechselseitig induzierter und aufeinander reagierender Handlungen)“ (Foucault 2005a, 282). Die damit verbundenen Mechanismen auf der Subjekt-Subjekt-Ebene werden jedoch lediglich im Kontext stark hierarchisierter Positionen in Institutionen beleuchtet. Die im Zuge der Literaturanalyse diskutierten Befunde verweisen allerdings auf die Relevanz solcher Aspekte für Subjektivierungsprozesse in Schulen und damit auch für die vorliegende Arbeit.

Wenn man nun versucht, Foucaults Überlegungen zur Wirkung von Macht auf diese Dimension von Schule, die Sozialität der Schüler\*innen, weiterzudenken, dann erscheint zunächst einmal die Annahme plausibel, dass die Positionierungen von Schüler\*innen, deren über institutionelle Praktiken erfolgende Individualisierung, Verortung auf einer leistungsbasierten Normskala und dadurch hergestellte Hierarchisierung, auf die Beziehungen von Schüler\*innen wirken. Die Bestimmung der Differenzen zwischen den Schüler\*innen, die im Unterricht erfolgt, strahlt demzufolge auf die Relationen der Schüler\*innen aus. Dass die Beziehungen zwischen ihnen jedoch gänzlich von dieser Strukturierung bestimmt werden, kann in Hinblick auf Ergebnisse der ethnographischen Studien zu Schüler\*innen und deren Peerkulturen bezweifelt werden. So zeigt sich in den Interaktionen, wie sie auf Schulhöfen

oder Fluren tagtäglich zwischen Schüler\*innen stattfinden, eine gewisse Eigendynamik, die zwar mit den im Unterricht vermittelten Normen korrespondiert, in der aber auch andere Aspekte zum Tragen kommen. Auf diese bedingte Autonomie von Peerkulturen als „relativ eigenständige, an den Peers orientierte Lebenswelt innerhalb der Institution Schule“ (Breidenstein 2008, 947) weisen bereits einige Klassiker der Schulforschung hin (siehe z.B. Willis 1979, Bietau, Breyvogel & Helsper 1983, Breidenstein & Kelle 1998). Die „Hinterbühne“ (Zinnecker 1978, 29) der Peerkultur kann daher als zweiter ‚Hotspot der Subjektivierung‘ in Schulen gedacht werden. Subjekte werden demzufolge in Schulen einerseits über unterrichtliche Praktiken und die Einnahme vorgefertigter Positionen geformt, andererseits aber auch in den Interaktionen mit Peers.

Es ist angesichts der zuvor ausgebreiteten Gedanken unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive relevant, neben dem Fokus auf die Relationen und Praktiken zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen ebenso darauf zu achten, wie sich jene zwischen Schüler\*innen gestalten – und welche Hierarchien dabei (re-)produziert werden. Um diese Anteile an Subjektivierungsprozessen untersuchen zu können, bedarf es einer theoretischen Folie, mit der Subjektivierung als interaktives Geschehen gefasst werden kann. Um diese und andere, im folgenden genauer explizierten, Leerstellen des bis hierhin erarbeiteten theoretischen Rahmens schließen zu können, wird im folgenden Kapitel auf die Überlegungen von Judith Butler Bezug genommen.

## 5.2 Subjektivierungstheoretische Ergänzungen mit Butler: Performative Praktiken, Anrufungen und die Psyche der Macht

Judith Butler ist eine der bedeutendsten feministischen Philosoph\*innen unserer Zeit.<sup>23</sup> Die Relevanz ihres Werks liegt für die vorliegende Arbeit in den subjektivierungstheoretischen Überlegungen, die sie mit ihrem Blick auf sex, gender und queerness entwickelt. Dabei knüpft Butler an zentrale Gedanken von Foucault an, macht es sich aber zur Aufgabe, einige von ihr identifizierte Unschärfen in seinen Überlegungen zu bearbeiten und zu ergänzen. So erachtet sie, wie Foucault, Macht als produktiv und geht davon aus, dass Subjekte stets von Macht erschaffen werden und nicht vor ihr existieren können. Wie Foucault versteht Butler den Körper als bevorzugten Ansatzpunkt von Macht. Eine Leerstelle verortet sie mit Blick auf ‚Überwachen und Strafen‘ allerdings in den ‚Interna‘ der Subjektivierung<sup>24</sup>, also jene Prozesse, über die Normen angeeignet werden. Zudem finden sich im Werk von Judith Butler Arbeiten, in welchen die von Foucault wenig berücksichtigten, intersubjektiven Vorgänge der Sub-

23 Seit Beginn der 1990er Jahre hat Butler die Debatten um Geschlechterdifferenz maßgeblich beeinflusst. So zog ihr Buch „Das Unbehagen der Geschlechter“ (Butler 1991) nicht nur im deutschsprachigen Raum eine mitunter heftige Debatte nach sich. Schließlich war der englische Titel (Gender Trouble) zugleich inhaltliches Programm: Es geht darum, Geschlechtsidentitäten zu ‚troubeln‘, herauszufordern und zu dekonstruieren. Zentral ist dabei die Dekonstruktion der scheinbar natürlichen Zweigeschlechtlichkeit und dem damit verwobenen diskursiven Regime, das auf Subjekte wirkt und ihr Handeln formt. Mit dem Konzept der „heterosexuellen Matrix“ (Butler 1991, 20) umschreibt Butler ein Macht-Diskurs-System, das die Binarität von männlich/weiblich vorgibt und gleichgeschlechtliche sexuelle Praktiken verbietet. Die Autorin bleibt jedoch nicht beim Aufzeigen der Wirkmächtigkeit heterosexueller Normen stehen, sondern sucht nach Wegen, die Zonen des Leb-baren, sprich von intelligiblen Geschlechtsidentitäten, auszuweiten. Ziel ist es also, starre Geschlechtskategorien aufzuweichen, in Bewegung zu bringen und dadurch die benannten hegemonialen Diskurse zu destabilisieren.

24 Ich bleibe hier bei dem Begriff der Subjektivierung und übernehme nicht den in der deutschen Übersetzung von „Die Psyche der Macht“ (Butler 2001a) verwendeten Terminus Subjektivation.

jektbildung unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive behandelt werden. Im Unterschied zu Foucault wählt Butler dabei keinen institutionellen Fokus oder die Konfiguration von Diskursen auf wissenschaftlicher Ebene, sondern betrachtet die Ebene des Mondänen. In diesem Kapitel werden die benannten Stellen in Butlers Werk aufgegriffen und auf den Kontext Schule und Behinderung bezogen. Im ersten Punkt erfolgt eine Betrachtung der Subjektivierung über performative Praktiken, in deren Rahmen Diskurse rezitiert werden. Daran anknüpfend wird Subjektivierung als intersubjektives Anerkennungsgeschehen umrissen, bevor abschließend die Arbeit der Subjekte bei der Verinnerlichung von Normen vertiefend erörtert wird.

### 5.2.1 Zitationen und Praktiken: Subjektivierung als diskursives Tun

Ähnlich wie Foucault geht Butler davon aus, dass in die symbolische Ordnung jene Subjektpositionen eingelagert sind, die in einer Kultur anerkennbar sind, also Positionen, die gelebt werden können und sollen. Diese sind mit diskursiven Imperativen verwoben: So ist bestimmt, wie die Positionen einzunehmen sind, um als Subjekt intelligibel zu sein/zu werden. Subjektpositionen müssen dementsprechend in einer bestimmten Art und Weise ‚ausgefüllt‘ werden (vgl. Balzer & Berger 2012, 274). Das Subjekt muss, wenn es eine Subjektposition ‚richtig‘ auskleiden und dadurch intelligibel werden möchte, die Normen der symbolischen Ordnung ‚korrekt‘ zitieren.<sup>25</sup> Die ‚richtige‘ Rezitation eines Diskurses bedeutet das zu sagen, was sagbar ist; so zu handeln, wie gehandelt werden soll, sich zu kleiden, wie man sich zu kleiden hat, sich zu bewegen, wie es angemessen ist, in einer bestimmten Weise über bestimmte Dinge zu lachen (und nur in bestimmten Momenten) – aber auch zu fühlen, zu begehren und zu lieben, wie man soll. Die Wiederholung von Diskursen erfolgt dabei in körperlichen und performativen Praktiken, in Sprechweisen und Bewegungen, Gestiken sowie Mimiken (vgl. Moebius 2009, 436).<sup>26</sup> Durch performative Praktiken werden hegemoniale Diskurse rezitiert und weiter verfestigt. In dieser zitathaften Praxis liegt aber auch das Potenzial für eine resignifizierende Verschiebung und Entkräftigung der Wirkmacht des Diskurses.<sup>27</sup> Sub-

25 Mit diesem Zwangsmechanismus erklärt sich auch, warum spezifische Diskurse überhaupt wiederholt werden: Subjekte müssen sie immer wieder neu aufführen, da sie sonst nicht anerkennbar werden. Subjekte treten über das Rezitieren in den Diskurs ein und stabilisieren ihn, es kommt durch das Primat der Intelligibilität gewissermaßen zu einer Zwangsgemeinschaft zwischen Diskurs und Subjekt.

26 Mit der korrekten Ausfüllung einer Subjektposition sind spezifische Wahrnehmungsmodi und Affektweisen vorgegeben, z.B. was an Körpern als männlich zu empfinden ist, wie der Körper zu fühlen und zu spüren ist, was peinlich ist, zur Schames- oder auch Zornesröte treibt. Hierin zeigt sich bereits die Verwobenheit von Macht, Psyche und Affekt. Diese Annahmen bedeuten jedoch nicht, dass der Körper zur Gänze diskursiv geformt werden kann, denn spezifische körperliche Regungen und Affekte können gerade nicht durch diskursive Verbote reguliert werden, wie z.B. das gleichgeschlechtliche Begehren, das trotz der heterosexuellen Matrix zum Vorschein kommt.

27 Denn Subjekte können über verschiebende Sprechweisen bzw. ein verschiebendes Rezitieren die Bedeutungsdimension eines Diskurses verändern: In der Reiteration liegt demzufolge die Stärke von Macht, aber auch eine Schwäche – und an dieser Beobachtung setzt Butler ihre Theorie der sprachlichen Handlungsmacht an. Sie betont, dass eine Wiederholung nie die ‚eins zu eins‘-Abbildung des vorherigen Kontextes sein kann, weil sich dieser immer verschiebt. Ob der im Sprechakt verwendete Code, das begriffliche Zitat, im neuen Kontext die gleiche Stärke besitzt, bleibt trotz der Historizität, trotz der in zahlreichen vorangegangenen Zitationen aufgebauten Autorität, vorerst offen. Der Spalt zwischen den Kontexten, zwischen der mit dem vorigen Sprechakt verbundenen Intention und dem neuen Kontext, eröffnet ein Möglichkeitsfenster für verschiebende Resignifikationen, für eine affirmative Rekontextualisierung (Butler 1998, 30f.): „Die Möglichkeit einer Resignifizierung [...] beruht auf der vorgängigen Möglichkeit, daß eine Formel mit ihrem ursprünglichen Kontext brechen und Bedeutungen und Funktionen annehmen kann, für die sie niemals bestimmt war.“ (Butler 1998, 229) Butler

*jekte formen sich in diesem machtvollen Zusammenspiel aus Diskurs, Subjektposition(en) und performativen Praktiken.* Sie lernen, Positionen einzunehmen und übernehmen mit dem entsprechenden Tun auch identitäre Imperative. Butler buchstabiert die aufgezeigten Wirkmechanismen anhand eines spezifischen Macht-Diskurs-Regimes, das sie als „heterosexuelle Matrix“ (Butler 1991, 10)<sup>28</sup> bezeichnet, aus: Demnach lernen Individuen, sich als Mädchen oder Junge zu identifizieren, sich im Sinne eines ‚doing girl‘/‚doing boy‘ zu führen um intelligibel zu werden, was aufgrund der Konfiguration der symbolischen Ordnung die (verpflichtende) Entwicklung eines heterosexuellen Begehrens inkludiert. Daraus entstehen letztendlich entsprechende „gendered subjectivities“ (ebenda, 118), die über ein ‚doing gender‘ produziert werden.

Derlei Prozesse spielen sich prominent auch in Schulen ab. So wurde in ethnographischen Studien aufgezeigt, wie sich Schülerinnen über verschiedene performative Praktiken den „rules of being a girl“ (Youdell 2006, 44) unterwerfen und dabei hegemoniale Diskurse zu Weiblichkeit rezitieren. Die Vermittlung von Normen geschieht hierbei, wie Deborah Youdell zeigt, nicht nur in Interaktionen zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen, sondern insbesondere zwischen Schüler\*innen. Zum Beispiel vollziehen Schüler Praktiken, über die eine dominante Männlichkeit konstruiert wird – was von einigen Schülerinnen mit Gestiken einer „desirable heterosexual femininity“ (Youdell 2005, 250) beantwortet wird.<sup>29</sup> Bezogen auf Behinderung kann gesagt werden, dass Peers in Interaktionen potenziell auch auf individualistische Diskurse zu Körpernormen und die damit verbundenen Normalitätsvorstellungen referieren können. Sie beziehen sich dabei auf ein kulturelles Wissen, wie man sich ‚normal‘ zu bewegen, zu handeln und auch ‚normal‘ zu sprechen hat sowie über welche Fähigkeiten man verfügen sollte, um als ‚normal‘ zu gelten. In diesem Sinne können Kinder von anderen Kindern in Schulen auch zu einem ‚doing normal‘ angehalten werden – und von diesen imperativen Aufforderungen eines ‚normalen‘ Bewegens, Verhaltens, etc. sind behinderte Kinder

---

führt als Beispiel für einen solchen Vorgang die Neubewertung des Begriffs ‚queer‘ an. Ursprünglich fungierte das Adjektiv als Schimpfwort für homosexuelle Personen in den USA. Durch die affirmative, positive Neubesetzung konnte die vormals dominante, ursprüngliche Signifikation herausgefordert und hinterfragt werden. Anders formuliert: die verletzende Macht des Wortes wurde in diesem Kontext mit der gegen die Intention gerichteten Zitation an den Absender retourniert, was die Umkehrung der Wirkung als Effekt haben kann (vgl. Butler 1998, 29f.).

- 28 Das in die Matrix eingelagerte Primat der Zweigeschlechtlichkeit erscheint auf den ersten Blick nicht als Konstrukt sondern als ‚natürlich gegeben‘. Tatsächlich handelt es sich bei der ‚natürlichen‘ Geschlechterdifferenz jedoch um einen Effekt von Macht, der ebenfalls Thema bei Foucault ist: Die Konstruktion vermeintlicher ‚Wahrheiten‘ und die damit einhergehender Essentialisierung der Geschlechterbinarität. Derartige Effekte entstehen letztlich aufgrund der Repetitivität von Diskursen, in deren Rahmen Geschlechtskonstruktionen über Zeit eingeschliffen werden und essentialisiert werden. Die diskursiv hergestellte Unterscheidung zwischen zwei Geschlechtern verbleibt in diesen Prozessen aber nicht auf einer rein deskriptiven Ebene, sondern wird mit Identitätsimperativen und Denkmustern verwoben. Konkreter: Mit der Zweigeschlechtlichkeit sind Geschlechtspositionen verbunden, die Subjekten ein Führen entlang von normativen Vorgaben auferlegen, unter anderem auch das Prädiktum der Heteronormativität. Derart wird das Begehren von Subjekten diskursiv reguliert: das Einnehmen der Position Mann oder Frau geht mit dem Entwickeln von ‚gendered subjectivities‘ einher (Butler 1991, 118). Was begehrt werden darf und was nicht ist demnach in die Gesetze der symbolischen Ordnung eingeschrieben. Aber nicht nur Begehren, sondern auch Stil, Aussehen und Verhalten werden derart vorgeschrieben.
- 29 Youdell verweist als Beispiel für derartige performative Praktiken auf Berührungen von Jungen, in denen sie ‚spielerisch‘ die körperlichen Grenzen von Mädchen überschreiten, was von letzteren passiv hingenommen oder lediglich mit einem Kichern beantwortet wird. Demnach wird in solchen Szenen der weibliche Körper als passiv und vom männlichen dominiert entworfen, wodurch der agierende Schüler seine Maskulinität verstärken und die Schüler\*in „desirable heterosexual femininity“ (Youdell 2005, 250) ‚gewinnt‘.



in einer spezifischen Art und Weise betroffen. Wie John Davies und Nick Watson ausführen, werden Körpernormen in Gesprächen zwischen Kindern in Schulen imperativ kommuniziert – worin sich die Konturen einer ableistischen (Peer-)Kultur offenbaren: „Disabled children encounter discriminatory notions of ‚normality‘ and ‚difference‘ in [...] ‚mainstream‘ schools [...] these experiences relate not simply to the structural forces that impinge on schools and teachers, but also to the everyday individual and cultural practices of [...] children” (Davies & Watson 2001, 673). Schüler\*innen rezitieren ableistische Diskurse, wenn sie einige Körper als ‚nicht normal‘ markieren, worüber behinderte Schüler\*innen damit verbundene Identitäten und als typisch erachtete Verhaltensweisen nahegelegt bekommen (Holt 2004a, o.S.). Sie sollen sich den individualistischen Vorstellungen von Behinderung entsprechend führen, was zum Beispiel das Vermeiden riskanter Situationen oder die selbstverständliche Annahme von Unterstützung bedeuten kann – wodurch eine Selbsterkenntnis als hilfsbedürftiges Subjekt nahegelegt wird.

Anzumerken bleibt, dass diese Prozesse nicht als subjektivierende ‚Einbahnstraße‘ zu denken sind, sondern eine *Aneignung von Normen* qua performativen Praktiken bedeutet. Performative Praktiken sind demnach zwar mit einem diskursiven Zwang verbunden, die transportierten Normen werden jedoch individuell gebrochen und nicht ‚eins zu eins‘ übernommen. Subjekte können hierbei auch eine widerspenstige Handlungsfähigkeit entwickeln und das ‚korrekte‘ Rezitieren verweigern, was das Resultat von Reflexionen der auferlegten diskursiven Begrenzungen oder einer gewissen Dynamik des Körpers sein kann, auf die normative Imperative eben keinen Zugriff haben (wie z.B. das gleichgeschlechtliche Begehren trotz heteronormativer Vorgaben der Mitschüler\*innen (vgl. Kleiner 2015)).

Bezieht man Foucaults Überlegungen zu Technologien des Selbst auf performative Praktiken, so zeigen sich einige Überschneidungen. So können die Teloi von Selbsttechniken auch über ein spezifisches performatives Tun angestrebt werden, z.B. wenn Selbsttechnologien auf das ‚korrekte Ausfüllen‘ einer Subjektposition wie jener der Vorzugsschüler\*in oder des begehrten Jungen ausgerichtet sind. Selbsttechniken und performative Praktiken verzahnen sich hier zu einer Arbeit am Selbst, die sich eben auch in einem performativen ‚doing Vorzugsschüler‘, ‚doing boy‘, usw. ausdrückt und Rückschlüsse auf die diskursive Konstellation der Umwelt zulässt.

*Performative Praktiken* können zusammenfassend als überwiegend präreflexive Handlungen erachtet werden, über die sich *Individuen in Relation zu den Normen der symbolischen Ordnung führen*. Dieses Geschehen steht gleichzeitig in Relation zum ‚Außen‘, denn das Subjekt selbst ist auf externes Feedback und über andere vermittelte Wissensbestände angewiesen, denn es weiß (zunächst) nicht, wie Diskurse ‚korrekt‘ zitiert werden bzw. ob sie von ihm auch tatsächlich ‚korrekt‘ zitiert wurden. Subjektivierung bedeutet demnach das Tun von Diskursen und Subjektpositionen über performative Praktiken, die in Relation zu einem intersubjektiven Geschehen stehen (Villa 2012, 43). Die schulischen Erfahrungen ehemaliger behinderter Schüler\*innen können als Produkt von derlei Formen der Selbstführung über performative Praktiken erachtet werden. Auf sie kann in Erzählungen, wie im biographietheoretischen Kapitel dieser Arbeit gezeigt werden wird, aufgrund der Präreflexivität ‚en passant‘ referiert werden, sie können aber auch im Rahmen späterer Reflexionsprozesse in ihrer begrenzenden Wirkung auf das Selbst thematisiert werden.

Bis zu dieser Stelle wurde anhand des Konzepts der performativen Praktiken Subjektivierung als Effekt eines Tuns und intersubjektiven Geschehens (unter Peers in Schulen) gedacht. So wurde gesagt, dass Subjekte über Interaktionen die Normen der symbolischen Ordnung ver-



mittelt bekommen und dabei ein Zugzwang entsteht, sich dazu in Relation zu setzen bzw. zu führen. Wie diese Vorgänge konkreter gefasst werden können, wird im nächsten Kapitel anhand der Konzepte der Anrufung und Anerkennung ausgeführt.

### 5.2.2 Subjektivierung als intersubjektives Geschehen: Anrufung und Anerkennung

Judith Butler trennt strikt zwischen den Begriffen des Individuums und des Subjekts, womit eine analytische Differenzierung zwischen dem Individuum als ‚lebendigem Wesen‘ und dem Subjekt als seiner vergesellschaftlichten Form vorgenommen wird. Das Subjekt ist dann theoretisch als sprachliche Kategorie zu denken, „als Platzhalter, als in Formierung begriffene Struktur“ (Butler 2001a, 15). Subjektivierung bedeutet, wie in den vorangegangenen Ausführungen zu performativen Praktiken angeklungen ist, ein bestimmtes Ausfüllen und Denken von Subjektpositionen. Wenn die Art und Weise des Ausfüllens vorgegeben ist, dann unterwirft sich das Subjekt durch das Rezitieren den diskursiven Vorgaben von Macht und muss diese immer wieder durch performative Praktiken wiederholen. Daraus folgt, dass *Subjektivierung als Formierungsprozess letztlich nie abgeschlossen ist*, da Identitätskategorien nie endgültig übernommen werden können und sich die beschriebenen Vorgänge über das gesamte Leben hinweg vollziehen. Dieser Subjektivierungsmechanismus muss allerdings zunächst einmal initiiert werden. Denn das Subjekt existiert nicht per se – es muss erst geschaffen, hervorgebracht werden. Diesen Akt kann das Individuum nicht selbst vollführen, „nie und nimmer kann es sich selbst autonom erzeugen“ (ebenda, 182). Dementsprechend ist es bei seiner Inauguration von einem Außen, einer/einem Anderen abhängig. Die Inauguration stellt für Butler einen performativen Sprechakt<sup>30</sup> dar. Das Besondere an diesem Typus von Sprechen ist, dass *darüber eine Handlung vollzogen wird*, wie z.B. der Standesbeamte, der das Brautpaar zu Mann und Frau bzw. die Verpartnerung erklärt, die Richterin, die verurteilt (‚ich verurteile sie hiermit...‘) oder die Vorsitzende, welche die Sitzung für eröffnet erklärt. Die Inauguration, die Butler auch als *Anrufung*<sup>31</sup> bezeichnet, stellt einen solchen performativen Sprechakt bzw. eine performative Handlung dar (Butler 1998, 217), der das Subjekt erschafft und in eine diskursiv präformierte Welt einsetzt: „Die Anrufung versucht nicht, eine bereits existierende Realität zu beschreiben, sondern eher eine Realität einzuführen“ (Butler 1998, 54). Das Subjekt wird über die Anrufung geboren. Anrufung bedeutet hier in Anlehnung an Althusser (1977), dass das Individuum über die Ansprache eine spezifische Identitätskategorie zugewiesen bekommt (z.B. der Ausruf des Arztes: ‚Es ist ein Mädchen!‘ oder die kollektive Anrufung der Präsidentin: ‚Liebe Bürgerinnen und Bürger‘). Das bedeutet zunächst einmal, dass die Anrufung die Subjekte produziert, die sie benennt. Durch die Anrede wird das Subjekt ‚ins Sein‘ gebracht- und dieses Sein ist stets diskursiv gestaltet. Das Subjekt erhält also in einer diskursiv präkonfigurierten Welt das Zeichen, das seine Existenz sichert und formt, außerhalb seiner selbst (vgl. Butler 2001a, 25; 2009, 59). Es wird damit in einen Diskurs ein-

30 Butler bezieht sich in ihrer Konzeptualisierung von Performativität auf die Sprechakttheorie von John Langshaw Austin (vgl. Austin 1987). Dieser differenziert zwischen illokutionären und perlokutionären Sprechakten. Letzterer zieht nach Ausführung des Sprechakts selbst Effekte nach sich; das Sprechen wird bestimmte Wirkungen nach sich ziehen – die Folgen liegen also im Nachspiel der Äußerung (vgl. Butler 1998, 34). Der illokutionäre Sprechakt – und dies ist jener, auf den Butler ihre Überlegungen aufbaut – ist hingegen „selbst die Tat, die er hervorbringt“ (Butler 1998, 11); das Sagen ruft hier ohne zeitliche Verzögerung Effekte hervor – wie es bereits der Titel des Werks von Austin verrät: „How to do things with words“ (Austin 1987).

31 Anrufung muss nicht eine verbale Anrede bedeuten, sie muss „keineswegs die Gestalt einer Stimme“ (Butler 1998, 54) tragen, sondern kann sich in körperlichen Gestiken und Praktiken zeigen, oder auch im Schweigen oder der Nicht-Adressierung verbergen (vgl. Butler 2007, 95).

gesetzt und erhält darin einen spezifischen Platz. So wird dem Individuum „eine bestimmte Möglichkeit der gesellschaftlichen Existenz“ (Butler 1998, 10) zugewiesen, es wird „von einer äußeren Region des gleichgültigen, fragwürdigen oder unmöglichen Seins in den diskursiven oder sozialen Bereich des Subjekts überführt“ (Butler 1997, 173). Dadurch wird das Subjekt auch erst (sozial) handlungsfähig, allerdings um den Preis der zu übernehmenden „Parameter der Subjektivität“ (Butler 1998, 44), entlang der es sich in der aufgerufenen Subjektposition zu führen und zu fühlen hat. *Denn die Anrufung transportiert einen Auftrag, „nämlich das zu werden, als das man angesprochen ist“* (Kleiner 2014, 263; Hervor. TB). Dieser Auftrag muss performativ wieder und wieder aufgeführt werden, wodurch letztlich soziale Tatsachen geschaffen werden. In Referenz auf das von Butler angeführte Beispiel von Anrufung („Es ist ein Mädchen!“) wird einerseits das Mädchen zum Mädchen gemacht und damit eine Vorlage aufgerufen, wie es sich als solches weiter zu führen hat, andererseits wird es über die Positionierung auch in die symbolische Ordnung eingeführt und damit in Relation zu anderen Subjekten gesetzt, wie Nadine Rose ausführt: „„Sie“ ist fortan eingeführt in die symbolische und symbolisch vermittelte Sozialität, eine Sozialität, deren (zweigeschlechtliche) Norm sich in ebendieser Benennung in „sie“ einschreibt, in der „sie“ diese Norm wiederholt und körperlich materialisiert“ (Rose 2012, 104).

Das Subjekt muss sich also obligatorisch einer von Anderen vorgefertigten diskursiven Matrix unterwerfen; ohne ein konstitutives Anderes kann es nicht existieren. Menschen stehen in einer grundsätzlichen Abhängigkeit von Anderen, da man sozial nicht existieren kann, ohne angesprochen zu werden oder jemanden anzusprechen (Butler 2007, 48): „Wer immer du bist, du konstituierst mich grundlegend“ (Butler 2007, 110) – allerdings kann man sich die Person, von der man angesprochen wird, nur selten auswählen (vgl. Butler 2010, 166). In dieser existentiellen Abhängigkeit liegt die Gefahr begründet, durch die Ansprache eines anderen verletzt zu werden. Die Anrede und die damit verbundene Dependenz trägt also immer auch das Potenzial von Verletzungen in sich; in ihr verschleiert sich die gewaltvolle Einweisung in eine Hierarchie von Subjektpositionen, die Selbstführungsweisen vorgeben. Anrufungen sind verknüpft mit Anerkennung (Butler 1998, 43). Das Individuum wird über die konstituierende Anrede in das gesellschaftliche Sein eingeführt und damit auch als anerkennbare Seinsform bestätigt. Der Akt der Anrufung beinhaltet demzufolge ein doppelseitiges Anerkennungsverhältnis: Die Angerufene wird anerkannt und erkennt aktiv die Anerkennung an – oder auch nicht, denn sie kann unter bestimmten Umständen auch abgelehnt werden. In der anerkennenden Anrufung spiegelt sich bei Butler die Macht, denn über sie werden Normen transportiert, Normen, die „die Anerkennung regeln, verteilen und verweigern“ (Butler 1998, 44). So wird das Subjekt mit den „*Normen der Anerkennung*“ (Butler 2003, 63) konfrontiert. Diese Normen der Anerkennbarkeit sind diskursiv präfiguriert, sind in die symbolische Ordnung eingeschrieben und existieren bereits bevor die Anerkennung selbst erfolgt. Mit dem Akt der Anerkennung, der wiederholend bestätigt werden muss, unterwerfen sich sowohl die Anerkannte als auch die ‚Anerkennende‘ der aufgerufenen Norm. Die Regeln der Anerkennbarkeit beinhalten nun aber auch die Möglichkeit der Verletzung – nämlich für all jene, die nicht anerkennbar werden: Jene, denen die Voraussetzungen bzw. die Möglichkeiten für das korrekte Ausfüllen einer Subjektposition verwehrt werden. Denn die Anrufung als ein bestimmtes Subjekt ermöglicht erst den Zugang zu der begehrten Subjektposition – wenn sie nicht erfolgt oder das Individuum anders adressiert wird (in eine differente als die erwünschte Position gerufen wird), dann bleibt nicht nur die Anerkennung dafür aus, sondern der Zugang zu einer bestimmten Form von Sozialität auch versperrt.

Das Innehalten von Subjektpositionen ist die Voraussetzung von Zugehörigkeit, für das Entwickeln eines ‚Wir-Gefühls‘. Das Spiel der Subjektpositionen und die darin verstrickten Normen der Anerkennbarkeit regeln demzufolge auch Inklusion und Exklusion. Der skizzierte Mechanismus kann Othering (vgl. Said 1978) bedienen, eben wenn ein Individuum den Zugang zu einer Gruppe aufgrund ausbleibender Anrufung nicht erhält und stattdessen in eine nur schwierig leb-bare bzw. statusniedrige Position gerufen wird. Allerdings kann auch *das angerufene Subjekt widerständige agieren, denn es muss nicht zwingend die Anrufung annehmen; die Angerufene kann der Anrufung die Anerkennung auch verweigern*. Ob dies gelingt hängt letztlich von den Kräfteverhältnissen der jeweiligen Situation ab.

Kinder und Jugendliche werden in Schulen *als Schüler\*innen angerufen und dadurch dazu aufgefordert, sich als solche zu denken und zu führen*. Denn mit der Adressierung wird eine Subjektposition umrissen, die mit diskursiven Imperativen verbunden ist und entsprechend gefüllt werden soll. Gleichzeitig werden die Kinder dadurch in eine erkennbare Position gerufen. Kinder werden mit der Diagnose Sonderpädagogischer Förderbedarf in einer bestimmten Form angerufen und bekommen eine besondere soziale Adresse innerhalb der Schüler\*innenschaft zugewiesen. Sie werden als Schüler\*innen jedoch institutionell nur anerkenntbar, wenn sie sich den mit der Subjektposition ‚Schüler\*in mit SPF‘ verwobenen Normen der Anerkennbarkeit fügen: Also den Platz einnehmen, den die Lehrer\*in für sie vorgesehen hat, sich den institutionellen Praktiken unterwerfen, die ihre ‚Integration‘ befördern sollen.

Anrufung als Teil eines subjektivierenden Geschehens zwischen Subjekten vollzieht sich allerdings nicht nur im Rahmen der erwähnten institutionellen Praktiken, sondern auch zwischen Peers in Interaktionen im Klassenzimmer, auf dem Pausenhof, Flur, etc. Diese können sich auf die über den Unterricht vermittelten Normen beziehen und sie rezitieren, sie können aber auch auf breitere Diskurse Bezug nehmen. So werden in den beschriebenen sozialräumlichen Settings einige Schüler\*innen als Mädchen adressiert und derart in eine erkennbare, weibliche Subjektposition gerufen.

Allerdings können Anrufungen, wie oben vermerkt, auch auf Verletzungen abzielen, wie Adressierungen als „Schlampe“, „Prolo“, etc. – also dann, wenn die Adressierung beleidigend ist oder auch nicht der von der Adressierten begehrten Subjektposition entspricht. Auch daran wird deutlich, dass das Spiel aus Anrufung und Adresse mit Hierarchisierungen verwoben ist, die entlang der Normen der symbolischen Ordnung (von Schule) erfolgen. So können z.B. in einer heteronormativen Schulkultur Schüler, die sich nicht männlich genug führen, als schwul (vgl. Kleiner 2014, Youdell 2005) oder Schülerinnen, die sich an Schülern nicht interessiert zeigen, als Lesben angerufen werden (Nayak & Keheli 2006, 462) – und zwar mit einer verletzenden Intention.

Louise Holt verweist in ihren ethnographischen Studien zu Interaktionen auf Schulhöfen auf Anrufungen und Normen der Anerkennbarkeit, die auf einer ableistischen, dualistischen Repräsentation von Körpern basieren und über die machtvollen Unterscheidungspraktiken von Peers an behinderte Schüler\*innen vermittelt werden. Hier regieren häufig Körpernormen der Anerkennbarkeit, über die behinderte Schüler\*innen als ‚behindert‘ adressiert und dadurch in eine statusniedrige Position bugsiert werden können (Holt 2007, 787). Mark Priestleys Beobachtungen illustrieren hingegen die widerspenstige Handlungsfähigkeit behinderter Schüler\*innen, wenn er auf Szenen an Schulen referiert, in denen diese die mit den diskriminierenden Anrufungen verbundenen Identitätszumutungen zurückweisen (Priestley 1999, 100f.).

Zusammenfassend kann nun in Hinblick auf den empirischen Teil dieser Studie gesagt werden, dass Schulerfahrungen als Produkte eines intersubjektiven Subjektivierungsgeschehens zu verstehen sind. Potenziell können in *Erzählungen verbale Anrufungen erinnert und zitiert* werden. Erzählungen können aber auch *implizit* auf die anrufende Wirkung bestimmter Praktiken verweisen, wie z.B. Berichte über Diagnoseverfahren oder das Verweigern der Aufnahme an einer Schule aufgrund einer Beeinträchtigung. Allerdings gilt es hinsichtlich der Wirkung der Anrufungen das biographische Material daraufhin zu befragen, ob *die damit verbundenen Identitätszumutungen auch tatsächlich übernommen oder eben zurückgewiesen wurden* – und welche *Normen der Anerkennbarkeit sich in den Adressierungen spiegeln*.

Wie erläutert wurde, hängen Anrufung und Anerkennung zusammen, sie bilden einen trickreichen, wirkmächtigen Mechanismus. Wenn von der anerkennenden Anrufung die Existenz abhängt, dann erscheint es auch nachvollziehbar, dass Subjekte ein „Begehren nach Anerkennung“ (Butler 2001b, 379) herausbilden. Mit den zuvor thematisierten Aspekten, dem Entwickeln eines *Begehrens nach Anerkennung* und die einverlebte Akzeptanz des Spiels der Unterwerfung ist nun bereits ein weiterer Aspekt von Subjektivierung angesprochen, auf den Butler in ihrem Werk „Die Psyche der Macht“ (Butler 2001a) fokussiert: Die psychische Arbeit, mit der die Verinnerlichung von Normen geleistet wird.

### 5.2.3 Die Psyche der Macht

Wurde im vorigen Kapitel das Zusammenspiel von Anrufung und Anerkennung als intersubjektives Geschehen behandelt, so soll jetzt der Frage nachgegangen werden, wie das Aneignen von Normen als *psychische Arbeit* gedacht werden kann. Butler bezieht sich dabei auf jenen Aspekt von Subjektivierung, den Foucault in „Überwachen und Strafen“ (Foucault 1994) behandelt: Die Fremdführung des Subjekts qua Disziplinartechnologien, über welche die Verinnerlichung bestimmter Normen vorangetrieben werden soll. Butler verweist allerdings auf eine Leerstelle in diesem Werk, wenn sie anmerkt, dass offenbliebe, wie die Herausbildung einer Selbstführung auf die über die Disziplinen vermittelten Normen konkret geschehe.

Um diese Lücke zu bearbeiten knüpft Butler an das bereits erläuterte Subjektverständnis von Foucault an: Das Subjekt ist nur als unterworfenen denkbar, erwirbt über die Unterwerfung aber Handlungsfähigkeit. Subjektivierung kann demnach als „gründende Unterwerfung“ (Butler 2001a, 10) gedacht werden, durch die das Individuum als gesellschaftliches Subjekt erst agieren kann. Durch das Annehmen der Unterwerfung „nimmt die Macht, die zunächst von außen zu kommen und dem Subjekt aufgezwungen und es in die Unterwerfung zu treiben schien, eine psychische Form an, die die Selbstidentität des Subjekts ausmacht“ (Butler 2001a, 9).

Die implizierte, scheinbar selbstverständliche Annahme der Unterwerfung unter die Normen der symbolischen Ordnung verläuft jedoch, mit Butler gedacht, nicht linear und geschieht auch nicht automatisch, sondern stellt einen komplexen Prozess dar. Sprich: Die Vorstellung einer Verinnerlichung von Normen und die damit verbundenen Prozesse müssen theoretisch expliziert werden, wenn der Begriff nicht simplifiziert und inhaltsarm verbleiben soll. Wie kann Subjektivierung und die darüber stattfindende Inkorporation von Normen aber, diesen Ansprüchen genügend, verstanden werden? Für Butler spielen hier neben den in den vorigen Kapiteln behandelten Aspekten auch verschiedene psychische Mechanismen eine wesentliche Rolle, vor allem jener, den sie als Umwendung bezeichnet.

Unter *Umwendung* wird von ihr ein Vorgang gefasst, der die Annahme der in der Anrufung enthaltenen, auf Normen basierenden, Identitätskategorie beschreibt (Butler 2001a, 157).

Die von außen kommende Vorgabe wird auf sich selbst bezogen. Teil der über die Annahme einer Anrufung möglich werdenden Identitätsgewinnung ist die Selbsterkennung in der von außen vorgegebenen Identitätskategorie, die zur Selbst-Identifikation überleitet. Umwendung bedeutet hier das Wenden der Normen auf sich, das Subjekt führt sich infolge in enger Relation zu den Normen der symbolischen Ordnung. Die Rede von einer Inkorporation von Normen deutet nun bereits an, dass die Verinnerlichung von Normen ein Arbeit am Selbst bedingt – die diese Prozesse prägenden Normen bleiben dabei aber häufig unsichtbar, insbesondere jene hegemonialen Normen, die aufgrund ihrer tiefen Verankerung in der (westlichen) Kultur als selbstverständlich bzw. ‚natürlich‘ erscheinen, wie z.B. Autonomie oder Heteronormativität.

Bezogen auf den Kontext Schule kann angenommen werden, das Kinder die über institutionelle Umwelten und Praktiken, aber auch qua Interaktionen mit anderen Kindern transportierten, Normen auf sich zurückbeugen, also die Normen auf ihr Selbst beziehen – z.B. Ideen von Selbstständigkeit bzw. Körpernormen, denen es zu entsprechen gilt. Anhand des Datenmaterials dieser Arbeit soll empirisch geklärt werden, wie derlei Prozesse in Relation zu Behinderung gefasst werden können.

Die Prozesse der Umwendung werden schließlich über eine weitere, affektive Komponente abgestützt, die Butler unter dem Konzept der *leidenschaftlichen Verhaftung* fasst.

Zur Erörterung dieses Konzepts stützt sich Butler auf psychoanalytische Axiome und lenkt ihren Blick auf die frühe Kindheit, in der die Entstehung des Subjekts von ihr vage verortet wird. Das Kind steht demnach in einer grundsätzlichen Abhängigkeitsbeziehung zu seinen Eltern sowie den anderen Subjekten, die es umgeben (Geschwister, Großeltern): Wenn es überleben will, benötigt es deren Hilfe. Der Überlebenswunsch des Kindes kann auch als ein ‚Begehren zu sein‘ gelesen werden (vgl. Butler 2001a, 9). Die Erfüllung dieses Begehrens wird von den Anderen der frühkindlichen Umgebung durch die im vorigen Kapitel umrissene anerkennende Anrufung bewerkstelligt – weshalb das Kind zu den Anrufenden und den dabei aufgerufenen Normen eine leidenschaftliche Verhaftung entwickelt. Eine im psychoanalytischen Sinne negative Leidenschaft, die eine psychische Folge der existenziellen Dependenz ist: „[K]ein Subjekt [kann] ohne leidenschaftliche Verhaftung an jene entstehen, von denen es in fundamentaler Weise abhängig ist“ (Butler 2001a, 12). Die damit verbundene Subordination unter die Normen der Anderen wird somit zur Prämisse für die Möglichkeit der fortgesetzten Existenz. Das Kind sagt gewissermaßen: „Lieber will ich in Unterordnung Leben, als gar nicht“ (Butler 2001a, 13). Die unausweichliche Abhängigkeit wird im Moment der Entstehung des Subjekts jedoch in das Unbewusste verdrängt.

Nun wird das Subjekt nicht nur in einem Akt gebildet, sondern Subjektivierung ist, wie bereits erwähnt wurde, ein andauernder Prozess – der jedoch gerade in seiner frühesten Phase von der Notwendigkeit der Subordination unter die Normen von jenen, die sein Überleben ermöglichen, gekennzeichnet ist. Die entworfenen Entstehungsbedingungen der Subjektwerdung sind im wahrsten Sinne des Wortes prägend. Denn die mit der Abhängigkeit verbundene notwendige Unterwerfung unter die Normen Anderer wird vom Subjekt in weiterer Folge wiederholt. In den Kontexten der Erzeugung des Subjekts liegt für Butler der Nährboden dafür, dass *eine leidenschaftliche Verhaftung entwickelt wird, die diese frühe Lebensphase transzendiert* und als fortwährender psychischer Bestandteil der Subjektivierung gedacht werden kann. Subjektivierungsprozesse sind also grundlegend durch Anerkennung und damit dem Ausgeliefertsein an Andere gekennzeichnet (Villa 2012, 124). Das bedeutet, dass das Subjekt im Verlauf seines Lebens leidenschaftliche Verhaftungen auch zu weiteren, ebenfalls

‚unterdrückenden‘, Anderen aufbaut, die nicht der Familie angehören, bzw. sich diskursiven Ordnungen unterwirft, die in diesen anderen Kontexten wirken. Das Subjekt entwickelt letztlich ein „Begehren nach der Norm“ (Butler 2001a, 24) bzw. den Normen, die es eigentlich unterdrücken. Butler fokussiert in ihren diesbezüglichen Ausführungen überwiegend auf die Norm der Zweigeschlechtlichkeit und der damit verwobenen Heteronormativität. Wenn es sich bei der leidenschaftlichen Verhaftung jedoch um ein auch in späteren Lebensphasen vorhandenes Phänomen handelt und das Begehren der Norm eine früh erworbene, aber eben nachhaltige generalisierte Disposition der Übernahme der Normen der ‚Unterdrücker\*innen‘ darstellt, dann kann hier auch an ein Verlangen nach hegemonialen Normen aus anderen Kontexten gedacht werden – eben auch ableistischen Normen.

Wie Butler an anderer Stelle anmerkt (Butler 2014), stellt Schule einen institutionellen Rahmen zur Verfügung, der als prädestinierter Ort für Subjektivierung in frühen Lebensjahren leidenschaftliche Verhaftungen hervorbringt: Gerade in den ersten Jahren der Primarstufe weisen Schüler\*innen eine hohe Disposition zur Verletzlichkeit auf. Sie haben hier kaum die Möglichkeit, sich gegen die Wirkmächtigkeit hegemonialer Normen zu „wappnen“ (Butler 2014, 184) und sind obligatorischen Normalisierungsschemata ausgesetzt, denen sie sich unterwerfen müssen, um zu intelligiblen Subjekten zu werden. In diesen Mechanismen werden leidenschaftliche Verhaftungen zu den darüber nahegelegten Normen entwickelt, wie z.B. jene der Selbstständigkeit. Lehrer\*innen können dann als Normalitätsrichter\*innen gedacht werden, zu denen Schüler\*innen eine leidenschaftliche Verhaftung entwickeln – nebst den durch sie vermittelten Normen. Aber auch andere Schüler\*innen können im obigen Sinne als ‚Unterdrücker\*innen‘ gedacht werden, zu denen solche Verhaftungen entstehen. Denn das ‚Begehren der Norm‘ kann auch als Effekt von marginalisierenden Anrufungen gedacht werden: Statusniedrige Positionierungen, die in Referenz auf das Nicht Erfüllen bestimmter Normen erfolgen, können dann zu einem Begehren dieser (nicht erfüllten) Normen führen – wie z.B. ein ‚normaler‘ Körper, bestimmte körperliche Fähigkeiten oder Leistungen.

Die mit den Konzepten der Umwendung und leidenschaftlichen Verhaftung fokussierte psychische Dimension der Arbeit am Selbst kann letztlich als Ergänzung zu den Butlerschen Überlegungen zur Subjektivierung qua performativen Praktiken und Anrufungen, aber auch einer Konkretisierung der mit Disziplinartechnologien angestrebten Verinnerlichung von Normen gedacht werden.

### 5.3 Zusammenfassung: Schule, Behinderung und Subjektivierung mit Foucault und Butler denken

In den vorangegangenen Kapiteln wurde unter Bezugnahme auf Überlegungen von Michel Foucault und Judith Butler ein Verständnis von Subjektivierung erarbeitet, das unter Rückgriff auf Befunde und theoretische Prämissen der Disability Studies in Education auf den Kontext Schule und Behinderung bezogen wurde. In diesem abschließenden Kapitel soll dieses Verständnis nochmals zusammengefasst und die daraus folgenden Aufmerksamkeits-schwerpunkte sollen für den empirischen Teil dieser Arbeit konkretisiert werden.

Schulen können mit Foucault als Produktionsapparate gedacht werden, in denen Subjekte in einer historisch spezifischen Art und Weise geformt werden sollen. In den institutionellen Strukturen und Praktiken der Schule werden Kinder zu Schüler\*innen gemacht. Sie lernen, sich in einer bestimmten Art und Weise zu erkennen und zu führen (und auch wie sie die Welt sowie die darin befindlichen Subjekte zu denken haben). Derart werden sie ‚gesell-



schaftsfähig‘ gemacht. Diese Subjektivierungsprozesse bedeuten eine Unterwerfung unter die Regime von Macht, die in Schulen wirken. Gleichzeitig werden Individuen dadurch handlungsfähig: Kinder bekommen eine anerkennbare soziale Position zugewiesen und können sich dadurch Kulturtechniken und die hegemonialen Wissensbestände ihrer Zeit aneignen. Individuen werden als Schüler\*innen angerufen und darüber in eine spezifische Subjektposition eingewiesen, die über Disziplinartechnologien hervorgebracht wird: Schüler\*innen sind demnach den *institutionellen Praktiken* der Überwachung, Individualisierung, Objektivierung und Normalisierung ausgesetzt. Durch die fortwährende Unterwerfung unter das Regime der Disziplinen sollen Schüler\*innen eine „Automatik der Gewohnheiten“ (Foucault 1994, 173) entwickeln, sprich eine Selbstführung, die den institutionellen Abläufen und vorgesehenen Verhaltensweisen entspricht. Solche Formen der Selbstführung inkludieren performative Praktiken, über die Kinder sich zu den diskursiven Imperativen von Schule in Relation setzen und sich formen. Sie gewöhnen sich in diesen Prozessen daran, in Bezug auf eine diskursiv bestimmte Norm bewertet und verglichen zu werden. Darüber werden Kinder individualisiert und differenziert, zu guten, durchschnittlichen, oder eben auch schlechten Schüler\*innen ‚gemacht‘. Diese Vorgänge zielen auf die Positionierung in Normbereichen ab, was als „disziplinarische Normalisierung“ (Foucault 2006, 88) gefasst wurde. Schüler\*innen entwickeln dabei ein Selbstverständnis, das von einer *leistungsbezogenen Form der Individualität* getragen wird.

Wie ausgeführt wurde, werden in Objektivierungspraktiken bestimmte, als von einer präskriptiven Norm abweichend kategorisierte, Körper als beeinträchtigt klassifiziert. Diagnosepraktiken wirken dabei anrufend auf die betreffenden Kinder: Sie bekommen ein Wissen über ihren Körper und ihre Fähigkeiten nahegelegt, dass diese als ‚nicht normal‘ bestimmt. Mit dieser Form der Differenzierung der Schüler\*innenschaft wird eine spezifische Subjektposition aufgerufen – jene der ‚Schüler\*in mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Mit der Annahme der Einweisung in diese Position erhalten behinderte Kinder Zugang zur Regelschule. In den Regimen der Integration sind damit einerseits, je nach diagnostiziertem *impairment*, verschiedene protonormalistische Praktiken verbunden, über die der Körper normalisiert werden soll. Andererseits ist mit der Subjektposition auch eine spezifische Form von Unterstützung verbunden, die Teilhabe an Schule ermöglicht, wie Schulassistenten oder auch assistive Technologien. Zudem ist ein gemeinsamer Unterricht vorgesehen, der über flexibelnormalistische Praktiken, wie das offene Lernen und andere, reformpädagogische Didaktiken realisiert werden soll. Dabei wird die grundlegende Grammatik von Schule allerdings nicht außer Kraft gesetzt, denn Schüler\*innen sollen auch hier zu Selbstständigkeit und Leistungsfähigkeit erzogen werden – und körperliche Differenz kann im Kontext dieser Normen, wie gezeigt wurde, zu spezifischen Benachteiligungen führen. Integration weist demgemäß proto- und flexibelnormalistische Elemente auf, über die eine Normalisierung der Subjekte betrieben werden soll.

Die Aneignung derartiger schulischer Normen erfolgt, mit Butler gedacht, über Umwendungen, in deren Rahmen das Subjekt die aufoktroyierten Normen auf sich bezieht, was zu leidenschaftlichen Verhaftungen zu den diskursiven institutionellen Umwelten und Akteur\*innen führen kann. Die affektive Wirkung dieser Subjektivierungsprozesse zeigt sich schließlich in einem Begehren der Norm, das Schüler\*innen entwickeln. Diese Vorgänge können als Komponenten von Technologien des Selbst verstanden werden, über die das Subjekt sich zu Normen in Beziehung setzt. Dadurch können konforme Modi der Selbstführung entstehen. Wie in allen produktiven Machtverhältnissen kann allerdings auch hier von



Spielräumen ausgegangen werden, innerhalb derer widerspenstige Selbsttechniken entwickelt werden können, wie z.B. die über ein spezifisches Praktizieren des Schüler\*innenjobs konstruierte ‚Fassadennormalität‘. Als für den Kontext Behinderung besonders relevant wurden Formen von Technologien des Selbst erachtet, über die eine Selbstnormalisierung betrieben wird, die innerhalb des oben skizzierten Spannungsfelds aus proto- und flexibelnormalistischen Techniken erfolgt.

Neben der Subjektivierung in Relation zu den skizzierten institutionellen Programmatiken erscheinen allerdings auch jene Effekte bedeutsam, die in Zusammenhang mit den Interaktionen zwischen Peers stehen. Schließlich prägt Macht in Schulen nicht nur die Relationen zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen, sondern aller darin befindlichen Subjekte, also auch zwischen den Schüler\*innen. Schüler\*innen rezitieren untereinander zwar auch Anrufungen und Diskurse aus dem Unterricht. Es ist aber anzunehmen, dass hier weitere gesellschaftliche Diskurse ebenfalls eine Rolle spielen. Subjektpositionen, wie z.B. jene des Jungen, werden dabei durch Peers imperativ umrandet – und Schüler\*innen praktizieren dementprechend untereinander ein ‚doing boy‘ oder ‚doing girl‘. Für den Kontext Behinderung können in diesen Settings spezifische Normalitätsvorstellungen relevant werden, welche die ableistischen Prämissen eines ‚doing normal‘ aufweisen. Behinderte Kinder können diesen Normen der Anerkennbarkeit eventuell nicht genügen und daher auch potenziell verändernd positioniert werden. Wenn Subjektivierung unter Peers als ein solches Anerkennungsgeschehen gedacht wird, so kann die Normalitätszone zu einer Kampfzone um die Intelligibilität des Normalen mutieren (vgl. Bublitz 2003, 153ff.).

Für die empirische Analyse von Subjektivierungsprozessen in Schulen erscheinen aufgrund der erfolgten Auseinandersetzungen mit den Konzepten von Butler sowie Foucault und deren Übertragung auf den Bereich von Schule und Behinderung die folgenden Aufmerksamkeits-schwerpunkte sinnvoll:

1. Eine *Rekonstruktion der institutionellen Kontexte*, die auf Schüler\*innensubjekte wirken. Dies beinhaltet eine kritische Betrachtung institutioneller Abläufe und Disziplinartechnologien, über die Kinder und Jugendliche in die Position Schüler\*in gerufen, als solche geformt werden und ein damit in Verbindung stehendes Wissen über sich verinnerlichen (sollen). Im Besonderen muss der Fokus bei dieser Arbeit auf jene Aspekte gerichtet werden, die mit der Subjektposition ‚Schüler\*in mit SPF‘ verwoben sind, also spezifische Diagnoseverfahren, Beratungsgespräche, Normalisierungspraktiken und Unterstützungsleistungen. Integration kann, wie aufgezeigt, als Zusammenspiel aus proto- und flexibelnormalistischen institutionellen Praktiken gedacht werden. In diesen Prozessen wird, wie argumentiert wurde, ein Wissen zu Behinderung kommuniziert, das auf die Selbstverhältnisse der betreffenden Schüler\*innen einwirkt. Diese Relationierungen gilt es, wenn möglich, nachzuzeichnen – auch in Bezug auf die darin eingelagerten Machtbeziehungen zwischen professionellen Akteur\*innen und den Schüler\*innensubjekten.
2. Die Rekonstruktion der *Relationen zwischen Peers*. Peers rezitieren die in Unterricht eingelagerten Normen und Praktiken, nehmen aber auch auf andere Diskurse Bezug. Im Zusammenspiel aus Anrufungen, Positionierungen und performativen Praktiken werden Normen imperativ vermittelt und Machtverhältnisse zwischen Kindern generiert sowie verhandelt. Diese Prozesse gilt es in den Blick zu nehmen, insbesondere die dabei (re-)produzierten Normalitätsvorstellungen zu Körpern und Fähigkeiten.
3. Schüler\*innen entwickeln *Selbsttechniken*, die mit den institutionellen Adressierungen und Praktiken sowie jenen von Peers in Zusammenhang stehen. Solche Selbsttechnolo-

gien umfassen auch performative Praktiken, die sich an Normen der Anerkennbarkeit orientieren. Für diese Arbeit stellt sich diesbezüglich die Frage, welche Normen sich in den Selbsttechniken niederschlagen und welche Formen der Selbstnormalisierung dabei sichtbar werden. Daneben können mit den miteinander verwobenen Konzepten der Technologien des Selbst sowie der performativen Praktiken aber auch widerständige Aspekte in den Blick genommen werden, z.B. welche Strategien Subjekte entwickeln, um diskursive Vorgaben zu unterlaufen oder die Spielräume der für sie angedachten Subjektpositionen auszuweiten; sie anders zu füllen und zu denken.

Biographische Interviews erscheinen bezüglich der Absicht, Subjektivierungsprozesse im Kontext von Schule und Behinderung (sowie deren nachhaltige Wirkung) zu rekonstruieren, verheißungsvoll. Hier scheint nahezu ein prädestinierter Ort für die Thematisierung von zurückliegenden Behinderungserfahrungen und des Umgangs damit geschaffen zu werden. Zudem unterliegen biographische Narrationen einer kulturellen Vorgabe, wonach eine gewisse Prozessualität der eigenen Lebensgeschichte gezeichnet werden muss. Es besteht demnach eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass im biographischen Rückblick auf Schule auch jene Elemente und Prozesse Erwähnung finden, die zuvor als von besonderem Interesse für diese Arbeit markiert wurden: Institutionelle Praktiken, Umgang zwischen Peers und die dazu in Relation stehenden Selbsttechniken. Zudem können anhand biographischer Interviews die lebensgeschichtlichen Bedeutsamkeiten von Erfahrungen im Kontext von Schule, insbesondere deren langfristige Auswirkungen, rekonstruiert werden (vgl. Nittel 1992, 371). Allerdings erfolgt in biographischen Erzählungen nicht einfach ein simples ‚Abspulen‘ des gelebten Lebens, sprich eine ‚unverfälschte‘ Wiedergabe schulischer Praktiken oder der Interaktionen zwischen Peers. Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel auf verschiedenen zeitlichen Ebenen, in dessen Rahmen auf diese Vorgänge (potenziell) Bezug genommen wird.

Im nächsten Kapitel werden daher, diese Aspekte berücksichtigend, die subjektivierungstheoretischen Überlegungen auf das Konzept der Biographie bezogen. So wird herausgearbeitet, wie biographische Texte unter einer subjektivierungstheoretisch informierten Brille gelesen werden können.



## 6 Biographie und Subjektivierung

Am Ende des vorigen Kapitels wurde darauf hingewiesen, dass es, um zu einer tragfähigen heuristischen Matrix für diese Arbeit zu gelangen, einer Klärung des Verhältnisses zwischen den Konzepten der Subjektivierung und Biographie bedarf: Inwiefern hängen Biographie und Subjektivierung zusammen? Anders gefragt: Wie können biographische Erzählungen unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive gelesen werden? Wie bereits angedeutet, handelt es sich hierbei um eine komplexe Relation: Biographien und biographische Erzählungen verraten zwar etwas über Subjektivierung. Sie bilden vergangene Subjektivierungsprozesse aber eben, auch wenn dem erzählenden Subjekt hier reichlich Raum zur vergangenheitsbezogenen Selbstdarstellung eröffnet wird, nicht einfach ab. Im Gegenteil: Sie können als vielschichtiger Prozess verstanden werden, in dessen Rahmen Gegenwart und Vergangenheit aufeinander bezogen werden bzw. Subjektivierung auf verschiedenen zeitlichen Ebenen relevant wird, die sich im Gesagten verschränken.

Um diese Komplexitäten in Zielrichtung der Erarbeitung einer fruchtbaren theoretischen Rahmung darstellen und operationalisierbar machen zu können, werden in den nächsten Kapiteln die Konzepte aufeinander bezogen, was in mehreren, aufeinander aufbauenden Schritten geschieht.

Im ersten Punkt erfolgt eine machtkritische Reformulierung des Biographiekonzepts. Anhand einer historischen Spurensuche wird gezeigt, dass die Etablierung von Biographie als hegemonialem Selbstpräsentationsformat in enger Verbindung zu sozialen Entwicklungen der Moderne steht, in deren Rahmen eine verzeitlichte Denkweise des eigenen so geworden Seins notwendig wird. Unter einem subjektivierungstheoretischen Blickwinkel handelt es sich hierbei um biographisierende Selbsttechniken, über die ein für die Moderne spezifisches Wissen über sich aufgebaut wird. Bei dem Konzept der Biographie handelt es sich demnach um einen temporalisierten Denkmodus, den das moderne Subjekt erlernen muss, um anerkannt und handlungsfähig zu werden. Biographie steht dieser Lesart zufolge für eine historische Form der Selbstpräsentation und -konstitution, die heutzutage natürlich erscheint, aber als produktive Antwort auf gesellschaftliche Verschiebungen der Moderne und den damit verbundenen Anforderungen gedacht werden kann.

Diese machtkritische (Re-)Konzeptionalisierung des Biographiekonzepts wird unter Bezugnahme auf Überlegungen von Martin Kohli weiter entfaltet. Die Verinnerlichung eines biographischen Selbstverständnisses, vor allem aber auch einer biographisierenden Selbstführung wird demnach über institutionelle Einsparungen in die Absolvierung eines ‚Normallebenslaufs‘ sowie den damit verbundenen Anreizsetzungen forciert. Die als unabdingbar vermittelten, aber auch ‚real‘ erlebten Prozessierungen durch die Organisationen des Bildungssystems können als wesentlicher Bestandteil einer institutionalisierten Bezugsfolie derartiger biographischer Subjektkonstitutionen gedacht werden. Biographien sind demgemäß eine Verschränkung des Individuellen mit dem Sozialen – und Schule stellt einen bedeutenden Referenzpunkt für diese Verknüpfung dar.

Zum Abschluss der machtkritischen Re-Lektüre von Biographie und in Hinführung auf den zweiten Schwerpunkt des Kapitels wird ein vertiefender Blick auf die Selbsttechniken der Biographisierung geworfen, über die ein biographisches Wissen über sich generiert wird. In Relation zu den oben beschriebenen kulturellen Vorgaben der Selbsterkenntnis produzieren

Subjekte im Rückgriff auf Erfahrungen biographische Wahrheiten, welche als Grundpfeiler biographischer Selbstkonstitutionen gedacht werden können. Biographien können daher als Texte verstanden werden, die, wie ausgeführt werden wird, auf Subjektivierungsmuster Bezug nehmen. Anhand dieser Überlegungen lässt sich Biographie als ertragreiches Konzept bestimmen, mit dem Subjektivierungsprozesse auf verschiedenen zeitlichen Ebenen in den Blick genommen werden können.

Im zweiten Punkt werden diese Befunde aufgenommen und der Fokus auf biographische Erzählungen, konkret: Biographische Interviews, gelenkt. Das narrative Interview stellt, den vorigen Überlegungen folgend, einen speziellen Produktionsort für biographisches Wissen dar, der an alltägliche Arten des biographischen über sich Sprechens anknüpft, aufgrund seiner komplexen Anforderungen allerdings auch darüber hinausgeht.

Mit Referenz auf erzähltheoretische Annahmen der deutschsprachigen Biographieforschung wird dieses Setting für Biographisierung eingehend beleuchtet. Demnach wird mit Hilfe dieses Interviewtyps ein biographischer Text hervorgebracht, der von verschiedenen Kontexten beeinflusst wird – und diese gilt es in einer empirischen Analyse zu berücksichtigen. Schließlich werden die erarbeiteten Befunde mit einer subjektivierungstheoretisch informierten Perspektive auf biographische Erzählungen verbunden und danach gefragt, welche Möglichkeiten für Subjektivierungsanalysen von biographischen Texten bestehen. Anschließend erfolgt eine Konkretisierung der Aufmerksamkeitsrichtungen für die Lektüre des empirischen Materials dieser Arbeit.

## 6.1 Biographie: Historische Entwicklung eines Präsentations- und Denkmusters

In diesem Kapitel werden zum Auftakt der machtkritischen Re-Formulierung des Biographiekonzepts die historischen Konstruktionsprozesse eines derartigen modernen (Selbst-)Verständnisses nachgezeichnet. Ausgehend von einer kurzen Skizze der zu Beginn des 21. Jahrhunderts beobachtbaren Hegemonialität biographischer Formate wird in Referenz auf kulturwissenschaftliche Überlegungen die Kontingenz von Biographie als Vorlage zur Selbstpräsentation herausgearbeitet. Dabei wird auch die Verzahnung zwischen institutionalisierten Ablaufprogrammen und biographisierten Formen der Selbstführung umrissen. Schule spielt dabei, wie ersichtlich wird, eine tragende Rolle.

Das Konzept der Biographie stellt zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Selbstverständlichkeit dar – zumindest in den Gesellschaften der Länder des globalen Nordens. Jeder Mensch ‚hat‘ eine Biographie, die das individuelle, eigene Leben im Strom der Zeit abbildet. So erscheint Biographie als etwas natürliches, etwas, über das man ‚einfach verfügt‘ und das keiner weiteren Erklärung mehr bedarf – was auch daran liegt, dass biographische Darstellungen allgegenwärtig sind. So ist das moderne Subjekt von einer Vielzahl an biographischen Formaten umgeben. Seien es Bücher über die Biographien bedeutender Politiker\*innen oder Fußballstars, die Tagebücher von Anne Frank oder ein Film über das Leben von Frida Kahlo: Lebensgeschichtliche Darstellungen sind aus unserem Leben nicht mehr weg zu denken. Einige sprechen sogar davon, dass der heutige Alltag von einem inflationären Ausmaß an biographischen Selbstdarstellungen geprägt ist (z.B. Alheit 2008, 2003, Alheit & Hanses 2004). Bei genauerer Betrachtung zeigt sich schließlich, dass die verzeitlichte Darstellung des Lebensweges eines Individuums in identitätskonstituierender Perspektive eben kein naturwüchsiges Präsentationsformat ist, sondern ein relativ junger, kulturell hervorgebrachter Modus der

Selbstdarstellung. Mit Hilfe einer historischen Perspektive auf die Entwicklung von Biographie kann nachgezeichnet werden, dass die Emergenz des Konzepts in enger Verbindung mit sozialen Verschiebungen steht, die sich seit Beginn der Neuzeit in Europa ereigneten.

So lässt sich anhand eines kulturhistorischen Rückblicks auf die Entwicklungen des Formats Biographie zeigen, dass unsere heutigen damit verbundenen, alltagsweltlichen Vorstellungen ein kontingentes Produkt sind, das in einem sich über mehrere hundert Jahre vollziehenden Prozess hervorgebracht wurde und untrennbar mit den gesellschaftlichen Umwälzungen der Moderne verbunden ist. Hierzu verweist Peter Alheit (vgl. Alheit 2008) auf eine Entwicklung, in deren Rahmen prämoderne biographische Darstellungen, die ein stark durch das Äußere geprägtes und determiniertes Leben zeichnen, über *kulturelle Techniken und soziale Verschiebungen zu dem modernen Biographieformat umgewandelt* wurden, das uns heute nur allzu vertraut ist. Demnach war die explizite Thematisierung von Identität unter Rückgriff auf die (eigene) Vergangenheit in vielen Gesellschaften lange Zeit nicht vorhanden bzw. ist sie auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in bestimmten Kulturen *kein notwendiger respektive anerkannter Modus der Selbstbeschreibung* (vgl. Hahn 2000, 107).

In einer Spurensuche nach den Entstehungszusammenhängen für die Entwicklung eines modernen Verständnisses von Biographie verweist Alois Hahn auf die Relevanz der gesellschaftlichen Hervorbringung spezifischer Techniken, die er als „Biographiegeneratoren“ (ebenda, 100) bezeichnet. Zu diesen zählen die Beichte, Psychoanalyse, Befragungen vor Gericht, Memoiren und Tagebücher – oder als jüngere Technik auch das biographische Interview. Biographiegeneratoren erzeugen mehr oder weniger umfassende lebensgeschichtliche Bekenntnisse und tragen damit zur kulturellen Etablierung des Formats und der Entwicklung der dazugehörigen, temporalisierten Denk- und Selbstpräsentationsmodi bei. Zudem beleuchtet Hahn den Zusammenhang von biographischen Darstellungsformaten und gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. dem Einfluss von mit sozialen Positionen verbundenen Freiheitsgraden auf Biographien (ebenda, 108ff.). Der überwiegenden Mehrheit der europäischen Bevölkerung standen im Mittelalter und der frühen Neuzeit folglich nur religiös-moralisch reglementierte Erzählformen der eigenen Identität zur Verfügung, und zwar unter den Überschriften von Schuld und Sühne sowie Sünde und Tugend, hervorgebracht durch den Biographiegenerator der Beichte.

Adlige verfügten hingegen über andere Spielräume der Selbstpräsentation – die allerdings auch bestimmten Restriktionen unterworfen waren (vgl. Alheit & Dausien 1990). Dabei galt es, die tatsächliche Kontingenz von Lebenswegen zu kaschieren und gleichzeitig den gehobenen Freiheitsgrad zu legitimieren. Zum Beispiel durfte beim Ausweisen von königlichen Heldentaten nicht zu sehr auf die darin potenziell zum Ausdruck kommende biographische Kontingenz eingegangen werden, weil damit ein gewisses Risiko für die Außenwirkung der Lebensgeschichte bzw. der Intelligibilität der königlichen Figur verbunden war. Denn königliche Herrschaft wurde nicht zuletzt auch durch eine Berufung Gottes und eine damit verbundene Unfehlbarkeit und Stärke legitimiert. So musste die Thematisierung von Kontingenz in Königsbiographien durch Rückbindungen an religiöse Motive abgesichert werden, wie etwa die Verweise auf die Gottgegebenheit von Adelskarrieren, der Verhüllung des tatsächlichen Freiheitsgrades des Königs als Ausdruck eines göttlichen Auftrags oder die Rahmung der Handlungen des Königs innerhalb eines göttlichen Gebots. Durch diese spezifischen, die tatsächliche Kontingenz von Leben kaschierenden, Präsentationsmodi von Adelskarrieren weisen die entsprechenden Biographien auch einen *linearen, stark typisierenden Charakter* auf (vgl. Alheit 2008, 16). Solche Modi der Darstellung entsprechen letztlich auch der Ideologie

einer ständischen Gesellschaft, in der jede\*r in seinen/ihren Platz hineingeboren wird. Das Nachzeichnen der Unvorhersehbarkeit und Dynamik menschlicher Existenz stellt hingegen einen Modus der lebensgeschichtlichen Darstellung dar, der sich deutlicher zunächst in den Autobiographien von Intellektuellen erkennen lässt, wie etwa jener von Rousseau.<sup>32</sup> Auf breiterer Basis wurde die Behandlung von Kontingenz in biographischen Präsentationsformaten jedoch erst durch die allmähliche Freisetzung der Menschen aus den Standesordnungen möglich. Der damit zusammenhängende sozioökonomische Wandel, insbesondere der Aufstieg des Bürgertums, zog Mitte des 18. Jahrhunderts auch die Konstruktion von Legitimationsfiguren für die Veränderungen und die damit verbundene Erweiterung von Freiheitsgraden Einzelner nach sich. Schließlich musste die neue soziale Mobilität ideologisch gerahmt werden, wobei eine Argumentation emergierte, die den Geist der Aufklärung atmete und darauf ausgelegt war den erworbenen sozialen Status als unabhängig von Blutsverwandschaft und göttlichem Auftrag zu begründen. Mit dem Aufkommen des Bürgertums kam daher auch ein neuer Typus von Biographie auf, in dem der eigene Aufstieg durch individuelle Leistung erklärt wurde, was durch entsprechend individualisierte, Handlungsfähigkeit implizierende Mittel der biographischen Selbstdarstellung abgestützt werden musste. Die Notwendigkeit solcher Präsentationsmuster liegt schließlich in einer gesellschaftlichen Transformation begründet, in der eine neue Klasse hervorgebracht wurde: „Die *Verzeitlichung der Selbstdarstellung wird vielmehr erst da zwingend, wo gleiche Gegenwart den Endpunkt extrem verschiedener Vergangenheiten sein können*“ (Hahn 2000, 107; Hervor. TB). Das bedeutet für den Kontext Bürgertum, dass die aktuelle gesellschaftliche Positionierung über einen Leistung ausweisenden ‚Blick zurück‘ legitimiert werden muss. Auch Peter Alheit und Bettina Dausien verorten im erstarkenden Bürgertum des 18. Jahrhunderts eine Triebfeder für die Herausbildung eines modernen Biographieverständnisses und betonen in diesem Zusammenhang den Einfluss der Aufklärung und das damit einhergehende Interesse zur Erforschung der Natur und Vernunft des Menschen als Motor für die Entwicklung eines solchen Verständnisses (vgl. Alheit & Dausien 1990, 26). In diesem Zuge wird die oben bereits erwähnte, bis dato vorherrschende idealtypische Charakterisierung in lebensgeschichtlichen Formaten von einer Fokussierung auf die „Entwicklung konkreter Individuen [...] die Entfaltung subjektiver Einzigartigkeit“ (ebenda) abgelöst. Diese Tendenz wird mit der Entstehung der Biographie als literarischer Kunstform (ebenda, 27ff.) und dem Aufkommen des Bildungsromans verstärkt.

Der bisher erfolgte historische Rückblick verdeutlicht bereits, dass Biographie als ein kulturelles Konstrukt zu verstehen ist – und nicht als „*anthropologische Universalie*“ (Dausien & Kelle 2005, 202; Hervor. TB). Biographie als die verzeitlichte Beschreibung von Identität kann als das Resultat eines kulturellen Entwicklungsprozesses begriffen werden, der in einer engen Korrespondenz mit sozialen Veränderungen steht. In den letzten Jahrhunderten entwickelten sich demnach sozial eingeübte, temporalisierte Identitätsdarstellungsmuster, wie sie etwa der Biographiegenerator der Beichte hervorgebracht hat. Die biographischen Formate und ihre Bezugspunkte wandeln sich nach Zeit und Kontext. Mit dem Aufstieg des Bürger-

32 Seine Lebensgeschichte, treffender Weise veröffentlicht unter dem Titel „Bekenntnisse“ (Rousseau 1985, Orig. 1782/1789), zeigt ein hohes Ausmaß an Thematisierungen menschlicher Kontingenz. Diese Schwerpunktsetzung kann von Rousseau einerseits aufgrund seines überaus wechselhaften und für die damalige Zeit als äußerst ungewöhnlich zu erachtenden Lebensverlaufs (der wiederum durch den autodidaktischen Erwerb seinen Status als Schriftsteller und Intellektueller überhaupt erst möglich wurde) in der spezifischen Art und Weise vorgenommen werden. Andererseits stellt seine Positionierung in der Sozialstruktur sowie dem damit verbundenen Schaffungsbereich die Grundlage dafür dar, die notwendigen Wissensformen zu akkumulieren, um die für die damalige Zeit atypischen, psychologisierenden Selbstdarstellungen in seiner Autobiographie vorzunehmen.



tums gewann dieser Darstellungsmodus auch an Bedeutung, weil darüber der gesellschaftliche Status legitimiert werden konnte.

Das Denken der eigenen Identität in einem biographischen Format dürfte Individuen jedoch trotz der bis hierher skizzierten kulturellen und sozialen Entwicklungen auch noch im 19. Jahrhundert eher schwer gefallen sein. Diese Schwierigkeiten hängen weniger mit dem ‚Blick zurück‘ zusammen als mit der Unmöglichkeit für breite Bevölkerungsgruppen den zweiten wesentlichen Aspekt einer biographisierenden Denkweise des Selbst, den in Reflexion auf die bisherige lebensgeschichtliche Entwicklung generierten Blick nach vorne, zu verinnerlichen. Das Etablieren einer solchen biographischen Langsicht konnte schlicht aufgrund der Lebensumstände des Großteils der damaligen Population nicht erfolgen. Dieser Gedanke wird von Martin Kohli im Rahmen seines paradigmatischen Aufsatzes „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs“ (Kohli 1985) zunächst mit Blick auf die Mortalitätsraten in den USA um 1840 entfaltet (ebenda, 5f.). Demnach ist es aufgrund der relativ hohen Wahrscheinlichkeit (ca. 50%) des plötzlichen Ablebens in (aus heutiger Sicht) mittleren Lebensaltern und der sich auch in den nachfolgenden Dekaden wenig erhöhenden Wahrscheinlichkeit auf das Erreichen eines hohen Lebensalters Individuen wohl kaum möglich gewesen, in Bezug auf die eigene Biographie so etwas wie Langsicht zu entwickeln bzw. von einer Planbarkeit des eigenen Lebens auszugehen. Ähnliche demographische Befunde wie jene zu den Vereinigten Staaten zeichnet Kohli auch für Deutschland nach. In der Dekade nach der Gründung des deutschen Reichs (1871-1881) zeigt die Dokumentation der Todeszeitpunkte jedoch eine dramatische, auch in den folgenden Jahrzehnten anhaltende, Tendenz zur Verschiebung des Zeitpunkts des Ablebens in das hohe Alter (ebenda, 5). Die Konzentration der Todesfälle in der späten Lebensphase, der Rückgang der Säuglingssterblichkeit sowie das Sinken der Wahrscheinlichkeit für das Ableben in mittleren Lebensaltern stellen für Kohli konstitutive Faktoren für das Entwickeln einer Langsicht von Individuen auf breiterer gesellschaftlicher Basis dar. In einem weiteren Abschnitt seines Textes referiert Kohli auf die Transformation des vormodernen zum modernen Familienzyklus und hebt als Charakteristikum für letzteren die Standardisierung von familienbezogenen Ereignissen hervor, wie etwa der deutliche Rückgang der Varianz des Heiratsalters (ebenda, 6ff.), was die Planbarkeit des Lebens zusätzlich beeinflusst haben sollte. Als dritter Faktor für die Etablierung einer biographischen Langsicht wird die Ausdifferenzierung von Lebensphasen angeführt, insbesondere die Herausbildung einer Phase des Ruhestandes, die durch die Anspruchsberechtigung immer weiterer Gruppen auf Rente zu einer mehr oder weniger erwartbaren Lebensphase wurde (ebenda, 9f.). Zudem vermutet Kohli in der Ausbreitung verschiedener kultureller Gepflogenheiten und Praktiken, wie dem Feiern des eigenen Geburtstags, der Etablierung von Tagebüchern als biographisch-reflexivem Medium sowie dem *Wissen von Individuen über das eigene Lebensalter, einen zusätzlichen, verstärkenden Effekt für die Verinnerlichung einer biographischen Weitsicht*.<sup>33</sup> Über die Etablierung einer institutionell abgestützten Lebenslaufstruktur setzt sich Biographisierung als Denkmuster schließlich umfassend durch.

33 Dieser Überlegung Kohlis geht Martin Schmeiser (2006) in historischer Perspektive nach. Durch die Rekonstruktion der Entwicklung verschiedener, auf das ‚Innere‘ der Subjekte wirkender Praktiken und Techniken, wie die Durchsetzung der Jahrgangsklasse, Geburtstagsfeiern sowie dem Tagebuchschriften, arbeitet Schmeiser penibel heraus, dass die von Kohli vermuteten kulturellen Gepflogenheiten überraschenderweise erst zu einem relativ späten Zeitpunkt in Deutschland umfassend etabliert waren. Der entsprechende Verankerungsprozess setzt demzufolge zwar bereits Ende des 19. Jahrhunderts ein, die Durchsetzung der Praktiken auf einer breiten gesellschaftlichen Basis (über Schichtgrenzen hinweg, auch in ruralen Gebieten der Bundesrepublik) kann aber erst mit den 1960ern als abgeschlossen erachtet werden.

In der Blütezeit der fordistischen Produktionsweise der 1950er und 1960er Jahre, die mit hohen Beschäftigungsquoten und dem Ausbau des Wohlfahrtsstaats einherging, kristallisiert sich ein mehrgliedriges Lebenslaufregime heraus. Drei aufeinander aufbauende Phasen geben dieser Anordnung laut Kohli ihre Struktur, die um das Erwerbssystem herum organisiert ist (ebenda, 3). Die Lebensphasen der Kindheit und Jugend werden von der Institution des Bildungssystems bestimmt (ebenda, 9). In dieser ‚Vorbereitungsphase‘ erfolgt eine Ertüchtigung für den Arbeitsmarkt, der wiederum die zentrale Institution der zweiten, von Kohli als ‚Aktivitätsphase‘ bezeichneten Lebenslaufsegments darstellt, die mit dem Erwachsenenleben gleichgesetzt ist (ebenda, 9). Die abschließende dritte, als ‚Ruhephase‘ bezeichnete Sequenz wird durch das Rentensystem bestimmt. Die skizzierten Lebenslaufphasen sind miteinander verwoben, stellen eine ‚integrierte‘ Abfolge dar. In Anbetracht der stark institutionalisierten und altersgebundenen Sequenzialität des Programms geht Kohli von einer Standardisierung von Lebensverläufen für den genannten Zeitraum aus, die sich entlang des skizzierten dreiteiligen Ablaufmusters erstreckt und derart auch ein Raster für Normalbiographien zur Verfügung stellt – wobei diesbezüglich kritisch angemerkt werden muss, dass es sich hierbei um eine stark typisierte Beschreibung eines männlichen Lebenslaufmusters handelt.<sup>34</sup> In dieser Beobachtung spiegelt sich nun ein Aspekt des Verhältnisses zwischen Biographie und Institution, das auch ein wesentlicher Bestandteil des diese Arbeit tragenden Biographieverständnisses ausmacht. *Demnach formen Institutionen biographische Verläufe ganz konkret.* In Gestalt der Idee eines Normallebenslaufs manifestiert sich eine durch reale Institutionen geschaffene, chronologisierte Grundstruktur, die in aufeinander abfolgenden Sequenzen durchschritten werden muss.

Die beschriebenen, für die Moderne konstitutiven Veränderungen ‚des Äußeren‘ interagieren mit dem ‚Inneren‘ der Subjekte. Sie erzeugen einen verstärkten Druck zur Übernahme biographisierter Denkmuster von sich selbst. Die Subjekte der Moderne adaptieren demnach ihr Denken und Handeln auf die veränderten Daseinsbedingungen, als Ausdruck eines *Zwangs zur Langsicht* (vgl. Elias 1976). Subjekte begreifen – im Unterschied zu den kurzfristigen Planungsüberlegungen der Vormoderne, die auf die materielle Absicherung des Familiengütes abzielen und daher eine eher kollektivierte Konnotation trugen – ihr Leben als langfristig zu planendes, individuelles Projekt. Das durch die Institutionalisierung des Lebenslaufs forcierte Muster zur Entwicklung einer individuellen Langsicht ist im Wohlfahrtsstaat zudem mit einer reziproken Erwartungshaltung verbunden, wonach das sequentielle Durchschreiten der Gliederung des Lebenslaufs Anspruch auf ‚Belohnung‘ legitimiert (durch die Pension/Berentung). Dabei spielt aber nicht nur die prospektive Orientierung eine Rolle, sondern vor allem auch die retrospektive: Schließlich versichert sich das Individuum hinsichtlich der Geltungsansprüche auf Belohnung sowie der Legitimität des eigenen sozialen Positionierung durch einen ‚Blick zurück‘ auf die (mehr oder weniger erfolgreich) absolvierten Sequenzen des Lebenslaufs (vgl. Dröge & Somm 2005, 217f.). Somit kann als ein wesentlicher Effekt

34 So muss die Gültigkeit des Modells – auch für den betreffenden Zeitraum – unter einer Geschlechtsperspektive hinterfragt werden. Denn weibliche Lebenswege, wie sie häufig für die veranschlagte Phase auszumachen waren, lassen sich mit der theoretischen Skizze nur schwer abbilden. So ist kritisch anzumerken, dass in Kohlis Modell männliche Verläufe zur Norm erhoben werden, durch die Zentrierung auf Erwerbsarbeit der Aspekt der (unbezahlten) Reproduktionsarbeit von Frauen jedoch ignoriert wird. Demnach ist nicht das Erwerbssystem an sich für die spezifische Strukturierung von Lebensläufen verantwortlich, sondern die Durchsetzung eines Modus von kapitalistischer Lohnarbeit, dem „eine spezifische Form der Arbeitsteilung, nämlich die Trennung von Produktion und Reproduktion, Erwerbsarbeit und Familie, Öffentlichkeit und Privatheit“ (Dausien 1996, 26), zugrunde liegt.

der Wirkung des Lebenslaufregimes auch von einem sich verstärkt etablierenden „konstitutiven Vergangenheitsbezug“ (Dröge & Somm 2005, 218) auf den erworbenen Status gesprochen werden. Die beschriebene Denkweise wird demzufolge durch ein Belohnungsversprechen verstärkt. Durch die retrospektive Bilanzierung der eigenen erbrachten Leistungen, die vor der Hintergrundmatrix des institutionalisierten Normallebenslaufs erfolgt, versichert sich das Individuum auf der richtigen, von ihm gesellschaftlich erwarteten Schiene zu sein, der ihm vorgegebenen Normalfahrspur durch das Leben zu folgen und damit auch ein Anrecht auf die am biographischen Horizont winkende Belohnung zu haben. Durch ein sozialstaatliches Anreizsystem wird ein Bedürfnisaufschub erwirkt, der auf die imaginierte ‚Oase des Ruhestandes‘ verschoben wird, ein verheißungsvoller Ausblick auf ein abgesichertes Leben in Ruhe und Würde.

*Schule bildet ein wesentliches Element dieser Textur.* In ihr werden Subjekte normalisiert und durch das Durchlaufen der darin eingelagerten Passagen erfolgt eine synchronisierende Einspurung von Kindern in die verzeitlichten Strukturen der Institutionen des Normallebenslaufs. Biographien nehmen in der Regel, zumindest vage, manchmal aber auch sehr konkret, auf diese für die vorliegende Arbeit interessierenden Prozesse Bezug. Für den Kontext Behinderung bleibt hierzu anzumerken, dass behinderte Personen lange Zeit aufgrund der mehr oder weniger verpflichtenden Unterrichtung in Sonderschulen und den damit verwobenen „Exklusionskarrieren“ (Wansing 2006, 99) in Sonderinstitutionen (von der Sonderschule in die Werkstatt und das Wohnheim, vgl. Koenig 2014) ein erfolgreiches Absolvieren einer gesellschaftliche Anerkennung ermöglichenden Normalfahrspur strukturell abgehalten wurden. Integration verfolgt nun aber die Idee, genau solche biographischen Normalitäten herbeizuführen.<sup>35</sup> Die Bildungsbiographien junger behinderter Menschen stehen letztlich zu diesen Aspekten in Relation.

Wie deutlich geworden sein sollte, handelt es sich bei Biographien um ein Format, dessen Emergenz in Relation zu tiefgreifenden Veränderungen steht. Die Vorgaben für biographische Präsentationsmodi zeugen von diesen: Die individualisierte, verzeitlichte Darstellung des eigenen Lebens als Ausdruck von Kontingenz wurzelt in der Emergenz des europäischen Bürgertums. Die Orientierung von lebensgeschichtlichen Darstellungen an den Institutionen des Lebenslaufs kann als Abdruck von gesellschaftlichen Organisationsstrukturen des 20. Jahrhunderts auf die Selbstentwürfe von Individuen gedacht werden. Das kulturelle Format Biographie korrespondiert mit diesen und verstärkt das Verinnerlichen einer biographischen Denkweise der eigenen Entwicklung, die durch *einen Blick nach vorn und zurück* charakterisiert ist. Auch in dieser Denkstruktur spiegelt sich das Soziale, wenn sie z.B. dazu benutzt wird, um die Selbstführung auf das Durchschreiten der institutionellen Phasen des Lebenslaufs auszurichten. Biographien enthalten demnach eine Doppelperspektive: Sie vermitteln zwischen Struktur und Individuum, sind ihrer Form nach individuell, aber von sozialen Strukturen geprägt (vgl. Dausien 2006a, 181).

Anhand der in diesem Kapitel eingeschlagenen Perspektive wird deutlich, dass Biographie einen komplexen (aber kontingenten) Modus der Selbstdarstellung beschreibt. Dieser stellt die Basis für das ‚Machen‘, die Hervorbringung von Biographie dar – eine Arbeit, die in der

35 Rezente Studien zu Übergängen von Personen mit intellektueller Beeinträchtigung von der Schule in den Arbeitsmarkt (vgl. Fasching 2013, Fasching & Mursec 2010), zu Arbeitsbiographien und Identität (vgl. Koenig 2014) und auch die Ergebnisse des Projekts Quali-TYDES (vgl. Buchner & Biewer 2013, Buchner 2014) zeigen jedoch, dass sich die von Wansing ausgemachten Muster für Personen mit dem Label intellektuelle Beeinträchtigung relativ hartnäckig halten – und nach wie vor reproduziert werden.

Regel von den Subjekten selbst zu leisten ist. Dieser Gedankengang soll im folgenden Kapitel eingehender untersucht werden – gerade hinsichtlich der Bedeutungssteigerung von Biographie und der dafür notwendigen Denkmuster der Spätmoderne.

## 6.2 Biographisierung als verpflichtende Selbsttechnik der Moderne

Die im vorigen Kapitel entfalteten Überlegungen zur Wirkung äußerer Veränderungen auf Subjekte, die einen Anpassungsdruck auf Denk- und Selbstpräsentationsformate nach sich ziehen, verweisen nun bereits auf die im Folgenden weiter auszuarbeitende subjektivierungstheoretisch informierte Perspektive auf Biographien. So kann Biographie als Denkmuster und -anleitung verstanden werden, die ein spezifisches modernes Subjektverständnis hervorbringt und umschreibt: *Das biographische Subjekt*. Dieses muss sich in einer temporalisierten Art und Weise konstituieren, denken und präsentieren. Die dafür notwendige Arbeit am Selbst soll hier als *biographisierende Selbsttechnik* gefasst werden. Ein zentrales Charakteristikum dieser Selbsttechnik stellt der Blick in die Vergangenheit dar, der aus dem Jetzt erfolgt. Aus den dabei erfolgenden Reflexionen über das eigene Leben werden prospektive Perspektiven abgeleitet und Handlungsprämissen für die Zukunft entworfen. Dieser Subjektivierungsmodus unterstützt das Subjekt bei der Bewältigung der Herausforderungen der Moderne: Durch die Prämisse einer kohärenten Selbstkonstruktion wird es von den ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auftretenden, immer komplexer werdenden Orientierungsanforderungen (die mit der Herauslösung aus traditionellen Kategorien und Erwartungsfahrplänen entstehen) entlastet (vgl. Kohli 1985, 19). Die sich daraus ergebende, biographische Sicht auf das Selbst fasse ich als essentiellen Bestandteil eines modernen Gouvernementalitätsmodus, der – auf (sozial-)staatliche Dispositive abgestützt – einen ‚Normallebenslauf‘ als Konstruktionsschablone vorgibt. Biographisches Denken, das von einer normativen Lebenslauflogik durchsetzt ist, bedeutet letztlich *eine Regierung des Selbst, die mit materialisierten Organisationen und institutionalisierten Lebenspfaden korrespondiert* und derart, getragen von den demographischen Entwicklungen und gestärkt durch Biographiegeneratoren, zur *essentiellen Selbsttechnik des 20. und 21. Jahrhunderts* avanciert. Biographisierung bedeutet demnach eine Unterwerfung unter das Primat eines hegemonialen Subjektmodells, ermöglicht gleichzeitig aber auch das soziale Überleben und Handlungsfähigkeit. Schließlich kann dadurch Intelligibilität erzeugt werden und ein Modus der Selbstführung aufgerufen werden, der das erfolgreiche Durchschreiten der Institutionen des Lebenslaufs ermöglicht oder zumindest anvisiert. Eine biographisierte Denkweise des eigenen Lebens produziert letztlich eine spezifische, prospektive Orientierung sowie retrospektive Reflexion des bisherigen Lebens.

Nun ist in Hinsicht auf das bereits mehrfach erwähnte Konzept des *Normallebenslaufs* jedoch eine Differenzierung erforderlich, die mit dem Individualisierungsschub der zweiten bzw. Spätmoderne zusammenhängt (vgl. Beck 1986) – und die damit verbundenen Entwicklungen haben einen weiteren ‚*Biographisierungsschub*‘ ausgelöst. Denn Lebensplanung ist ab den 1970er Jahren wesentlich komplexer geworden. Die zunehmende Vielfalt an möglichen Routen durch das Leben führt zu einer steigenden Anzahl an biographisch relevanten Entscheidungen (z.B. in den Bereichen Arbeit oder Beziehungen), die getroffen werden müssen. Das Subjekt muss nach wie vor einen auf den drei Phasen basierenden Normalfahrplan erfüllen (auch wenn die drei Hauptphasen mit institutionell abgesicherten Übergangsphasen ver-

knüpft wurden und zunehmend permeabler geworden sind bzw. sich häufig überlappen<sup>36</sup>), steht dabei aber vor komplexen Herausforderungen. Subjekte müssen aufgrund der ab den 1990er Jahren hegemonial werdenden diskursiven Imperative des Neoliberalismus noch anpassungsfähiger, noch flexibler werden (vgl. Bröckling 2007). Aufgrund der immer rasanter sich entwickelnden technischen Innovationen müssen Menschen sich an neue (Arbeits-)Bedingungen adaptieren, entsprechende Zusatzqualifikationen erwerben, um mit den ökonomischen und technischen Veränderungen Schritt halten zu können (vgl. Rothe 2011). Das *neoliberale Subjekt ist ein wendiges Selbst*, ein gut ausgebildeter, technisch versierter Meister der Anpassung. Solcherlei diskursive Vorgaben der Selbstführung und die sich daraus materialisierenden ‚realen‘ Herausforderungen bedingen in Anbetracht der nachgezeichneten Bedeutung von Biographie die Herausbildung einer spezifischen Fähigkeit: Biographizität (vgl. Alheit 1996, 2003). Subjekte müssen aufgrund der Adaptionen Anforderungen ihr Leben immer öfter umdeuten und zu den neuen Situationen eine biographische Anschlussfähigkeit herstellen – was eine an die veränderten Begebenheiten angepasste, sinnerzeugende Rekonstruktion der eigenen Vergangenheit miteinschließt (vgl. Dröge & Somm 2004). Biographizität als zugespitzte Version von Biographisierung wird dadurch von einigen zur „Schlüsselkompetenz der Moderne“ (Alheit 2008) erklärt, weil es einen besonderen Subjektivierungsmodus anleitet, der nicht nur Anerkennbarkeit verspricht, sondern auch Konkurrenzfähigkeit in einer beschleunigten Welt.<sup>37</sup>

Zuvor wurde bereits auf die große Anzahl biographischer Formate in Medien, Kultur und Gesellschaft hingewiesen. Biographie ist heute ein selbstverständlicher Modus der Selbstpräsentation und -thematisierung geworden, der tief in die moderne abendländische Kultur eingewoben ist. Biographie ist dadurch zunehmend auch zur realen Anforderung geworden. In zahlreichen Situationen wird eine biographische Thematisierung nicht nur relevant, sondern Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung der Situation. Sei es im Zuge einer Befragung vor Gericht, dem Job-Interview oder einem Plauderer mit Freund\*innen am Lagerfeuer: Permanent wird, wenn auch nur in Ausschnitten, eine biographische Selbstpräsentation verlangt, ein biographischer Blick zurück, aber auch nach vorne, gefordert. Oder, wie Andreas Hanses dies pointiert ausdrückt: „Als moderne BürgerInnen haben wir heute keine Chance, keine Biographie haben zu können“ (Hanses 2010, 94). Aufgrund der Diversifizierung von Möglichkeiten und der damit einhergehenden, sich erhöhenden Frequenz an Entscheidungsmomenten, aber auch der sich stärker differenzierenden Erfahrungsräume, müssen Subjekte, um handlungsfähig zu werden (und zu bleiben), vergangene Erfahrungen für

36 Alheit (vgl. 1990, 22ff.; 1995, 277) verweist z.B. auf eine zunehmende Überlappung zwischen (Aus-)Bildungs- und Arbeitsphase, was zu einer Bedeutungsverschiebung zugunsten der Bildungsphase führt. Diese Alteration schlägt sich institutionell einerseits in einer entsprechenden Ausdifferenzierung der institutionalisierten Lebenslaufphasen nieder: So lässt sich eine stärkere Betonung der vorschulischen Bildungsphase beobachten, die auch seit den 1950er Jahren durch eine zunehmende Ausweitung von frühkindlichen Betreuungseinrichtungen abgesichert wird (Kindergrippe/-garten) (vgl. Sackmann 2003, Mayer 2001). Des weiteren hat sich im Zuge der Bildungsexpansion eine Ausbildungsphase herausgebildet (Studium und Ausbildungssektor) (vgl. Solga 2003). In die Aktivitätsphase findet sich zudem ein permanenter Fortbildungsimperativ eingelagert, der sich in den letzten Jahrzehnten im ‚Lebenslang Lernen‘-Paradigma manifestiert hat (vgl. Rothe 2011).

37 Demnach erscheint Biografizität als „selbstreferenzielles Vermögen moderner Individuen, neue, auch riskante Erfahrungen an einen „inneren Erfahrungscode“ anzuschließen, der seinerseits die selektive Synthese vorgängig verarbeiteter Erfahrungen darstellt [...] Diese „Innenwelt der Außenwelt“ verbürgt die Handlungsfähigkeit in einer dramatisch sich wandelnden Gesellschaft.“ (Alheit 2003, 25) Biografizität hat aus diesen Gründen eine beruhigende Wirkung: das Verfügen über diese Fähigkeit suggeriert, das eigene Leben ‚in der Hand‘ zu haben, denn es erscheint biographisch formbar.

die Herausforderungen der Gegenwart anschlussfähig machen, sie umdeuten oder bestimmte Aspekte der eigenen Biographie im Selbstbezug hervorheben oder abschwächen (vgl. Dröge und Somm 2004). Individuen haben dementsprechend häufiger *biographische Arbeit* zu leisten (vgl. Fischer-Rosenthal 1995), auf ihr biographisches Wissen zu rekurrieren und dieses auch den sich verändernden Bedingungen entsprechend häufiger zu re-strukturieren (siehe dazu ausführlich das nachfolgende Kapitel 6.3). Die zunehmenden Risikopassagen, die Diversifizierung an einzunehmenden Subjektpositionen, der Niedergang der großen Narrative bringt das spätmoderne Subjekt in seiner Orientierung unter Zugzwang. Die Pluralisierung von Sinnwelten, Vervielfältigung von Anrufungen über Medien und Werbung und Individualitätsimperative lassen der Biographisierung letztlich eine essentielle, das Subjekt stabilisierende Funktion zu kommen: Über Biographie werden Orientierungsprobleme gelöst und durch die Konstruktion einer biographischen Identität Halt gefunden (vgl. Fischer-Rosenthal 1999, 158; Fischer 2006, 331). Biographie stellt insofern als „Sinnstruktur für die Reflexion von Erfahrungen und die Ausbildung individueller Identitätsentwürfe“ (Dausien 2006c, 32) eine wichtige Ressource für das Subjekt des frühen 21. Jahrhunderts dar. Biographisierende Selbsttechniken sind daher auch Effekt einer gouvernementalen Logik: Die Subjekte müssen sich, um intelligibel zu werden, biographisch denken, entwerfen, präsentieren – zum Beispiel im Kontext eines Vorstellungsgesprächs. Dieser Zwang blitzt aber nur in bestimmten Momenten hervor, arbeitet letztlich verdeckt, was dazu führt, dass der Mensch des frühen 21. Jahrhunderts scheinbar freiwillig, selbstverständlich eine biographische Selbstführung (z.B. entlang von prospektiven Karriereentwürfen) entwickelt. Zugleich erscheinen *biographisierende Selbsttechniken dazu geeignet, eine Reflexion ‚des beherrscht Werdens‘ zu ermöglichen um den Einfluss der Machtverhältnisse, die das eigene Selbst formier(t)en zurückzudrängen und ein ‚anders Denken‘ des Selbst, eine differente biographische Konstitution des Subjekts, zu erlauben*. Biographisierung ist, dieser Lesart nach eine spezifische Form von Unterwerfung über die eine ermächtigende Handlungsfähigkeit kreiert werden kann.

Interessant ist nun die bereits erwähnte These von Hahn, wonach die biographische Art der Selbstdarstellung von der gesellschaftlichen Position abhängt. Subjektivierungstheoretisch betrachtet bedeutet dies, dass die Selbstpräsentation und damit auch die biographische Konstitution des Subjekts von Diskursen beeinflusst werden, die mit der Subjektposition zusammenhängen. Könige konnten ihr Leben nur unter Berücksichtigung bestimmter diskursiver Parameter darstellen (bzw. darstellen lassen). Übersetzt man diesen Befund in die Gegenwart, dann bedeutet dies, dass biographische Erzählungen und Denkweisen durch die aktuelle Sprecher\*innenposition und die damit verbundenen Selbstpräsentationsmuster geprägt werden, z.B. ob ich als Frau oder Mann, als Mehrheitsangehörige\*r oder Minorisierte\*r spreche, etc. Das bedeutet, Biographien sind durch gegenderte und andere, *differenzspezifische Darstellungsmuster und Gesetze des Sagbaren* geprägt.

Bilanzierend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass erstens Biographie als individuelle Leistung zu verstehen ist, in deren Rahmen das Subjekt sich als biographisch gewordenes konstruiert und konstituiert wird. Diese Selbsttechniken der Biographisierung korrespondieren mit einem Gouvernementalitätsmodus, der auf institutionalisierte Strukturen abgestützt ist und eine prospektive Selbstführung verlangt. Biographisierung bedeutet immer auch eine entsprechende Arbeit am Selbst – die in der Moderne die Voraussetzung für eine bestimmte Form von Handlungsfähigkeit darstellt. Daraus folgt zweitens, dass Biographien stets auf das Soziale rekurrieren bzw. das Soziale in sie eingeschrieben ist. *Es handelt sich bei den darin ein-*



gelagerten Darstellungen der eigenen Entwicklung über Zeit also keineswegs nur um das Beschreiben eines individuellen Lebenswegs, denn mit diesem ist das Soziale stets bereits verwoben. Hinsichtlich des empirischen Vorhabens dieser Arbeit, Personen bezüglich ihrer Lebensgeschichte zu befragen, sind die oben entfalteten Überlegungen relevant, weil davon auszugehen ist, dass *biographische Erzählungen durch lebenslaufähnliche Strukturierungen geordnet sind* und sich gezwungener Maßen auch auf die frequentierten (sozialen) Räume beziehen. Im Zentrum des Aufmerksamkeitsinteresses stehen dabei jene Bestandteile verzeitlichter Selbstdarstellungen, die auf Schule rekurren. Aufgrund der Bedeutung von Schule führt gewissermaßen kein Weg an der biographischen Thematisierung und der Bestimmung ihrer Relevanz für das heutige ‚so Sein‘ vorbei. Diese *Verzahnung zwischen Individuum und Sozialem, die gleichzeitig auf schulische Subjektivierung verweist*, gilt es angesichts der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der darin eingelagerten Bedeutung von Behinderung, des institutionellen Umgangs damit und den dazu in Relation stehenden Selbstverhältnissen zu analysieren.

### 6.3 Biographisierung und biographisches Wissen

Nun wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass Biographisierung als ‚Arbeit am Selbst‘ verstanden werden kann. In Hinführung auf eine Betrachtung dieser Prozesse, die im Rahmen einer biographischen Erzählung erfolgen (welche das Datenmaterial der vorliegenden Arbeit bilden), soll in diesem Kapitel die über die *Selbsttechniken der Biographisierung erfolgreiche Produktion biographischen Wissens* untersucht werden. Dabei wird auf die unterwerfenden Aspekte dieser Tätigkeiten des Subjekts verwiesen, aber auch auf deren ermächtigendes Potenzial.

Die Selbsttechnik der Biographisierung zielt, wie im vorigen Kapitel dargelegt, auf eine sinnerzeugende Reflexion des eigenen Lebens ab. Durch die Anwendung der Technik wird ein spezifisches Wissen hervorgebracht – das sogenannte biographische Wissen, das letztlich auch in Relation zu institutionalisierten Lebenslaufpassagen (wie z.B. der Schulzeit) steht: „Biographisches Wissen stellt die »Innenansicht« des Lebenslaufs eines Individuums dar. Es ist an die Person gebunden, verweist aber auf objektivierbare gesellschaftliche Strukturkategorien. Doch es wäre verkürzt, davon auszugehen, dass in der Teilnehmerperspektive lediglich eine subjektive Brechung der strukturellen Gegebenheiten zur Anschauung kommt. Die Teilnehmerperspektive selbst ist durch den gesellschaftlichen Wissensvorrat vorgeformt“ (Traue 2006, 1569). Im biographischen Wissen spiegelt sich demnach das Soziale, es ist nicht das individuelle Produkt eines autonomen Selbst – und dieses Soziale ist, wie im vorigen Kapitel ausgeführt wurde, nur in bestimmten Weisen darstell- und beschreibbar. Diese Konstruktionsprozesse sollen nachfolgend eingehender betrachtet werden.

Das Konzept des biographischen Wissens bezieht sich auf Erfahrungen, die in biographisierenden Prozessen bereits hinsichtlich ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung als relevant gerahmt wurden. Erfahrungen, die Elemente des biographischen Wissens werden, besitzen demzufolge, wie Peter Alheit es formuliert, einen höheren „Aggregatzustand“ (Alheit 1989, 128) als andere Erfahrungen. Zwischen den Erfahrungen des biographischen Wissens und anderen Erfahrungen besteht demnach eine gewisse Hierarchie (vgl. Volkmann 2008, 70). Erfahrungen erzeugen zwar per se Subjektivität und leiten Handeln an (vgl. Schütz & Luckmann 2003, Berger & Luckmann 1980), jedoch auf einer Ebene, die durch ein differentes Reflexionslevel gekennzeichnet ist. Die *Produktion biographischen Wissens* bedeutet dann, dass



*bestimmte Erfahrungen als relevant für das eigene Leben markiert und in dieser Perspektive angeeignet werden können. Diese Erfahrungen werden in einem im weitesten Sinne als reflexiv zu bezeichnenden Prozess als biographisch relevant identifiziert und können bezüglich ihrer Bedeutung für das so geworden Sein adressiert werden. In diesen Prozessen werden einerseits die eher impliziten Bedeutungsinhalte ‚gewöhnlicher‘ Erfahrungen expliziert. Andererseits können bestimmte Erfahrungen und Erfahrungsverläufe als besonders prägend gekennzeichnet werden. Narrative Rekapitulationen des bisherigen Lebens können hierbei als eine in der Moderne prominente Technik gedacht werden, die den Aufbau biographischen Wissens befördert. Derlei Vorgänge können, wenn man Erfahrungen auch als mitunter präreflexiv denkt, dazu führen, dass (bisher) Unsagbares erzählt werden kann.*

So können Individuen sich ein Wissen aneignen, das sich auf Erfahrungen bezieht und diese in einer sinnhaften Art und Weise zusammensetzen. Über reflexive Praktiken wird also eine *biographische Deutungsfolie für das eigene Leben* gewoben, die begreifbar machen soll, wie man so wurde, wie man (heute) ist. Diese Sinnzusammenhänge verweisen auf die Strukturierung sozialer Räume und wie diese erlebt und verarbeitet wurden und zum heutigen Selbst führten. Dadurch wird, wie erwähnt, prospektive Orientierung ermöglicht, nämlich wie das weitere, in der Moderne verpflichtende, biographische Projekt gestaltet werden soll, welche Dinge als nächstes in Angriff genommen und welche Entscheidungen bald getroffen werden sollten. Biographisches Wissen ermöglicht es also, die eigene Vergangenheit, das Jetzt und die Zukunft zueinander in Bezug zu setzen. Der Aufbau biographischen Wissens kann daher für das moderne Individuum *nicht nur als verpflichtend, sondern auch als Ressource* gedacht werden, um die gerade in der Spätmoderne herbeigeführte Beschleunigung von Entscheidungs- und Adaptionsprozessen zu bewältigen – unter dem Primat einer biographisierenden Denk- und Präsentationsweise (auf das Konzept der Biographizität wurde bereits verwiesen). Subjekte generieren ein *derartiges ‚wahres‘ biographisches Wissen über sich* (vgl. Freitag 2005, 419ff.), was eine Reflektion von Erfahrungen und Erfahrungszusammenhängen, das Markieren von relevanten Erfahrungen und deren sinnhafte Konstruktion zu einer biographischen Gesamtgestalt bedingt. Die damit verbundenen Techniken der Biographisierung werden mit Eintritt in die Schule zunehmend eingefordert und trainiert, was bedeutet, das Subjekte als biographisch angerufen werden und sich infolge dieser diskursiven Prämisse entsprechend konstituieren. Dadurch gehorcht das Subjekt dem zuvor erwähnten, in der Moderne hegemonialen Subjektentwurf, wird aber auch unter verschiedenen Aspekten handlungsfähig: Es wird als ‚Biographieträger\*in‘ und damit als biographisches Subjekt anerkennbar. Allein dadurch kennzeichnet die Herausbildung eines biographischen Wissens und der Vollzug der biographischen Subjektkonstitution jenen grundlegenden Mechanismus von Subjektivierung, den Butler und Foucault betonen: Es ist eine Unterwerfung, die handlungsfähig macht. Zum Beispiel im Bewerbungsgespräch, in der Aussage vor Gericht, beim sinnierenden Gespräch unter Freund\*innen. Es handelt sich um eine Selbsttechnologie, die es dem Subjekt erlaubt, sich zum Objekt zu machen und sich als unter bestimmten sozialen Bedingungen gewordenen Selbst zu denken – was *nicht zwangsläufig eine kritische Reflexion dieser biographischen Bedingungsgefüge und deren Wirkung auf das Selbst* bedeutet. Durch den retrospektiven Subjektentwurf, in dessen Rahmen das Selbst zum Aufwachsen in den frequentierten sozialen Räumen und Begebenheiten in Beziehung gesetzt wird, wird Orientierung erzeugt und das soziale Überleben gesichert. Die zuvor beschriebenen Vorgänge stellen eine *biographisierende Arbeit am Selbst* dar, die *immer auch eine Reflexions- und Produktionsarbeit ist*. Das vergangene Leben und die damit verbundenen Erfahrungen werden hinsichtlich ihrer lebensgeschichtli-

chen Relevanz befragt, wobei nicht nur in einer Endlosschleife die gleichen Erfahrungen als bedeutend gedacht werden, sondern eben durch Reflexion mitunter auch weitere Elemente als relevant identifiziert werden, die in die biographische Subjektkonstitution einfließen. Solche biographisierenden Tätigkeiten erfolgen prominent – aber nicht nur – in Narrationen, weshalb diese auch potenziell Informationen zu den Erfahrungsräumen enthalten, die zum Zeitpunkt der Erzählung als für das Subjekt und sein Denken prägend erachtet werden.

Mit Bezug auf das Konzept des biographischen Wissens soll auf einen weiteren, ermächtigenden Aspekt der beschriebenen Selbsttechnologien hingewiesen werden. Denn die biographisierende Arbeit am Selbst trägt das Potenzial für ein ‚anders Denken‘ in sich. Der selbstreflektierende Blick auf das eigene ‚so geworden Sein unter bestimmten Bedingungen‘ ermöglicht es, das, was einen prägte, zu benennen und zu hinterfragen. Es entstehen also Möglichkeiten für kritische Auseinandersetzungen der erlebten Umwelten und deren Einfluss auf die Subjektkonstitution. Schließlich verweist Foucault in den beiden letzten Bänden zur Sexualität, „Der Gebrauch der Lüste“ (vgl. Foucault 1989b) und „Die Sorge um sich“ (Foucault 2012), aber auch dem bereits erwähnten Text „Die Technologien des Selbst“ (Foucault 1993) nicht nur auf die Gefahren, sondern das Potenzial von biographisierenden Selbstbefragungen. Demnach können diese als Unterdrückungswerkzeug fungieren, wie es sich etwa in den christlichen Beichtpraktiken zeigt. Sie können aber auch, wie in den Arbeiten zur Ethik (vgl. Foucault 1989b) erläutert, als Mittel zur Reflexion des eigenen Lebens und der Lebensführung dienen – also dazu, eine ‚Sorge um sich‘ zu entwickeln, die zum Ziel hat, den Einfluss der Macht auf sich und das Denken zurückzudrängen. Durch biographische Selbstreflexionen können die Wirkweisen der Macht auf das Selbst identifiziert werden, Subjektivierungslinien und Zwänge für unterwerfende performative Inszenierungen hinterfragt werden – dazu bedarf es in der Regel allerdings eines spezifisch aufbereiteten Settings. So zeugen die von Frigga Haug und Kornelia Hauser (vgl. Haug 1999) entwickelten Praktiken der kollektiven Erinnerungsarbeit von einem spezifischen Modus einer solchen biographischen Arbeit am Selbst, die eine Dekonstruktion der im Rahmen einer patriarchalen Ordnung verinnerlichten Denkmuster und Handlungszwänge ermöglichen kann. Biographische Selbstbefragungen können also die Betrachtung des so geworden Seins unter einem spezifischen Blickwinkel bzw. Unterdrückungsverhältnis adressieren – wie auch die ähnlich konnotierten Praktiken der Selbstbestimmt Leben Bewegung (im Kontext von Behinderung) oder der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung (im Kontext von Rassismus) verdeutlichen. Dadurch können potenziell, mit Foucault gedacht, Subjektivierungsmuster reflektiert werden, aber auch Gegendiskurse weiter an Gewicht gewinnen und hegemoniale Subjektivierungsschemata zurück gedrängt werden. Eine Befragung zu dem, was eine\*n in der Vergangenheit geprägt und gleichzeitig limitiert hat, kann in der Zukunft zu Praktiken der Transgression führen, in deren Rahmen die identifizierten Begrenzungen des Seins thematisiert, hinterfragt und letztlich auch überschritten werden können. Somit sind Technologien des Selbst auch als Tool für die Kreation von differenten, hegemonialen Subjektivierungsmodi entgegengesetzten, Subjektentwürfen und Praktiken zu verstehen. Der Aufbau von biographischem Wissen und entsprechende Selbst-Reflexionen bedeuten somit nicht nur eine Unterwerfung unter das Primat der Biographisierung, sondern auch das Generieren von Handlungsfähigkeit – und zwar unter vielerlei Hinsicht. Wie ausgeführt wurde, können biographisierende Selbsttechniken auch Bestandteil von Unternehmungen sein, die mit Foucault als Ent-Unterwerfung bezeichnet werden könnten. Biographische Selbstbefragungen stellen, aus diesem

Blickwinkel betrachtet, eine Selbsttechnologie dar, die eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen herbeiführen bzw. unterstützen kann.

Wie in den Ausführungen deutlich geworden sein sollte, kann biographisches Wissen als das Produkt von Selbsttechnologien erachtet werden, über die ein verzeitlichtes Denkmuster des Selbst hervorgebracht wird, das – auch im Rahmen von biographischen Darstellungen – neu aufgerufen und (re-)konstruiert werden kann. *Biographisches Wissen stellt ein Konstrukt dar, das sich auf Erfahrungen in Fluchtperspektive auf deren ‚biographisches Gehalt‘ bezieht.* Dadurch werden die Grundzüge der Subjektwerdung in eine temporalisierte Struktur gebracht, wodurch eine (meist narrative) Darstellung des so geworden Seins produziert wird – und zwar aus dem Heute heraus. Ein solches Wissen kann sich affirmativ auf Unterdrückungsverhältnisse und die damit verwobene Subjektivierung beziehen. Die reflexiven (Re-)Produktionsprozesse besitzen aber auch das Potenzial für ein ermächtigendes Hinterfragen der Vergangenheit, in deren Rahmen Subjektivierungsmuster herausgefordert werden können und ihre Dekonstruktion vorangetrieben werden kann.

Die Produktion biographischen Wissens ist demgemäß immer eine Arbeit am Selbst, über die das biographische Subjekt konstituiert wird. Subjektivierung erfolgt demgemäß über diese verzeitlichten Selbstkonstruktionen – und gleichzeitig referieren sie auf prägende Erfahrungen, sprich die subjektivierende Wirkung zurückliegender sozialer Räume und den darin erfolgten Interaktionen.

Nach diesem generellen Befund soll unter Bezugnahme des bis hierhin erarbeiteten Verständnisses von Biographie und Biographisierung der Blick auf biographische Narrationen gerichtet werden, die einen prominenten Modus für eine solche konstituierende Arbeit am Selbst darstellen.

## 6.4 Biographische Erzählungen

In den vorangegangenen Auseinandersetzungen wurde entlang einer im weitesten Sinne genealogischen Perspektive die Hervorbringung des modernen Biographieverständnisses nachgezeichnet. Wie deutlich wurde, handelt es sich nicht um ein ‚natürliches‘ Denk- und Präsentationsmuster. Biographie(-sierung) wurde vielmehr als Subjektivierungsweise erachtet, in deren Rahmen Subjekte sich als biographisch geworden entwerfen und verstehen lernen. Die Übernahme der Selbsttechniken der Biographisierung ist für moderne Subjekte verpflichtend, sind sie doch die Voraussetzung für die Intelligibilität als biographisches Subjekt. Zugleich wird mit der Unterwerfung unter das hegemoniale Subjektkonstrukt auch Handlungsfähigkeit generiert, denn es ermöglicht die Bewältigung verschiedener Ansprüche der Moderne und der darin auftretenden, Biografizität erfordernden, Situationen. Eine biographische Orientierung und Subjektconstitution wird durch die (zahlreichen) biographischen Formate, die das Subjekt im Alltag umgeben, abgestützt und erscheint daher selbstverständlich. Zudem werden in den Institutionen des Lebenslaufs – und hier insbesondere der Schule – entsprechende Techniken und Denkschemata vermittelt und verinnerlicht. Die Produktivität solcher Prozesse zeigt sich nicht zuletzt in der Hervorbringung des biographischen Subjekts sowie eines biographischen, wahren Wissens über sich, das über die reflexive Retrospektive eigener Erfahrungen und Erlebnisse (re-)produziert wird.

*Durch Biographisierung können Subjektivierungsschemata fortgeschrieben und verfestigt, aber auch hinterfragt und dekonstruiert werden.* Es wurde in den bisherigen Teilen des Kapitels beleuchtet, wie Biographie und die damit verbundenen Produktionsprozesse unter einer sub-

jektivierungstheoretischen Matrix gelesen werden können. So wurde ein theoretisches Gerüst entwickelt, das für die Betrachtung einer in der Moderne überaus prominenten Technik der Biographisierung erfolgen kann: Das biographische Erzählen.

Für biographisches Erzählen braucht es Anlässe, sprich Situationen und Umstände, die eine solche Artikulation erforderlich machen oder zumindest den Raum dafür bieten (vgl. Dausien 2000, 101). Biographische Kommunikation geschieht einerseits ‚ganz nebenbei‘ im Alltag – wie zum Beispiel im freundschaftlichen Gespräch beim Kaffee trinken – und ganz explizit in speziell dafür vorgesehenen Settings, wie einem Vorstellungsgespräch oder einer psychotherapeutischen Sitzung. In alltäglichen Gesprächen werden meist lediglich episodenhafte biographische Narrationen und Bezugnahmen, die von Bamberg und Georgakopoulou als ‚small stories‘ bezeichnet werden (vgl. Bamberg & Georgakopoulou 2008), produziert. Allerdings gibt es auch Anlässe, in denen umfangreiche Narrationen erfolgen, in denen ein Rückblick auf das ‚gesamte‘ bisherige Leben oder längere Auszüge dargelegt werden: So genannte ‚big stories‘ (ebenda). Das biographische narrative Interview stellt einen solchen Anlass dar und kann in Abgrenzung von alltäglicher Kommunikation als spezifische, gewissermaßen artifizielle Situation erachtet werden – die, wie gezeigt werden wird, ganz speziellen Regeln und Kommunikationsbedingungen unterworfen ist.

Die Methode des biographischen Interviews hat im deutschsprachigen Raum von den 1970er Jahren bis heute eine rasante Entwicklung genommen und sich als vielbeachteter, häufig praktizierter Ansatz innerhalb der sozialwissenschaftlichen, insbesondere der bildungswissenschaftlichen, Forschung etabliert (für eine detaillierte Nachzeichnung dieser Entwicklung siehe Fuchs-Heinritz 2009, Krüger 2006 und Dausien 2002a). Laut Bettina Dausien kann die Methode als „Königinnenweg“ (Dausien 1994, 129) für die Produktion von Datenmaterial erachtet werden, das Rückschlüsse auf subjektive Erfahrungen und Deutungsmuster der erzählenden Person ermöglicht. Anders formuliert: In lebensgeschichtlichen Narrationen ist eingeschrieben, „wie gesellschaftliche Individuen in bestimmten historisch-sozialen Kontexten Subjektivität“ herstellen (Dausien 2009, 165). Diese Einschätzung stellt in dieser allgemeinen Form einen Konsens innerhalb der biographieforschenden Community dar. Keine Einigkeit besteht jedoch hinsichtlich der Frage, welche Schlussfolgerungen anhand der in biographischen Interviews produzierten Daten auf das vergangene Leben und die damit verbundenen Erfahrungen gezogen werden können – also das, was die über biographische Interviews gewonnenen Daten tatsächlich ‚können‘ (vgl. Kleiner 2015, 2014; Rose 2015, 2012; Spies 2010). Hierzu hat sich innerhalb der deutschsprachigen Biographieforschung eine mitunter intensiv geführte Kontroverse entwickelt, die in diesem Kapitel nicht in ihrer gesamten Tragweite ‚en détail‘ rekonstruiert werden kann. Die damit verbundene Kritik erfordert jedoch eine erzähltheoretische Reflexion bezüglich dem, was in biographischen Erzählungen, die im Rahmen narrativer Interviews produziert werden, eigentlich geschieht. Diese grundlegende Thematik wird in diesem Kapitel mit der Frage verbunden, durch welche Rahmungen biographische Texte in diesem speziellen methodischen Setting beeinflusst werden. Bettina Dausien bezeichnet diese Verweisungsstrukturen biographischer Erzählungen als „Text-Kontext-Relationen“ (Dausien 2004, 322; Hervor. TB).

So werden im Folgenden die Überlegungen von Dausien für die Strukturierung des Kapitels herangezogen. Entlang der Differenzierung in drei wesentliche Text-Kontext-Relationen, die auf biographische Erzählungen einwirken, wird entlang erzähltheoretischer Annahmen, die sich innerhalb der deutschsprachigen Biographieforschung weitestgehend durchgesetzt haben, nachgezeichnet, welche Rolle Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch die Sozialität der

Interviewsituation und kulturelle Vorstellungen zu dem, was eine Biographie ausmacht, bei der Produktion des Textes spielen. Diesen Abhandlungen ist jedoch ein (Sub-)Kapitel zur Methode des narrativen Interviews vorangestellt – um auszuweisen, auf welches Setting sich die nachfolgenden Überlegungen beziehen.

Im nachfolgenden Subkapitel werden die subjektivierungstheoretischen Überlegungen also zunächst zurückgestellt – um das narrative Interview, die darüber generierte Erzählung sowie die darin verwobenen Text-Kontext-Relationen unter einer erzähltheoretischen Perspektive bestimmen zu können. Anschließend wird danach gefragt, inwiefern auf Grundlage der erzielten Befunde zu in einem solchen Setting hervorgebrachten Narrationen die erarbeiteten subjektivierungstheoretischen Konzepte zum Tragen kommen können.

#### 6.4.1 Das narrative Interview als Setting für die Erzeugung einer Stegreiferzählung

Die Methode des narrativen Interviews berücksichtigt ein wesentliches Axiom der interpretativen Sozialforschung: Das Primat der Offenheit (vgl. Hoffmann-Riem 1980, 343). Die Methode ist so konzipiert, dass der interviewten Person ausführlich Raum für *eigene Relevanzsetzungen in der Erzählung des biographischen Werdegangs* und der Darstellung der damit verbundenen Erfahrungen zur Verfügung steht. Die biographische Narration soll, so weit möglich, nicht den Vorgaben der Interviewer\*in folgen, sondern durch die Erzähler\*in selbst geformt werden. Es handelt sich, wie Fritz Schütze es ausdrückt, um ein Verfahren, „das die Erfahrungs- und Orientierungsbestände des Informanten bei weitgehender Zurücknahme des Forschereinflusses unter den Relevanzgesichtspunkten des Informanten möglichst immanent zu rekonstruieren versucht“ (Schütze 1987, 254). Neben dem Prinzip der Offenheit folgt das narrative Interview auch dem Prinzip der Kommunikation, wonach qualitative Daten im Rahmen einer „Kommunikationsbeziehung“ zwischen Forscher\*in und Forschungs-subjekt generiert werden sollen (Hofmann-Riem 1980, 347). Dabei wird – so die Annahme – ein Datenmaterial erzeugt, in das, unter einer biographischen Perspektive, subjektive Sinnwelten und Deutungsmuster der befragten Person einfließen.

Fritz Schütze entwickelte in den 1970er Jahren, anknüpfend an die erzähltheoretischen Überlegungen von William Labov und Joshua Waletzki (1973), den hier beschriebenen Interviewmodus – womit er einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der deutschsprachigen qualitativen Sozialforschung lieferte (vgl. Flick 1996, 18; Kokemohr & Koller 1995). Schütze versucht mit seiner Konzeption der Methode eine Kommunikationsanordnung zu schaffen, die das Evozieren eines besonderen Typus von Erzählung ermöglicht. Durch die Anlage soll wie erwähnt einerseits Raum für eine möglichst ‚autonome‘ Selbstgestaltung einer lebensgeschichtlichen Narration eröffnet, andererseits damit aber auch eine Dynamik in Gang gesetzt werden, die Erzählungen von Erfahrungen ‚hervorlockt‘ – auch jene, die eigentlich nicht für Mitteilungen in diesem Setting intendiert sind (vgl. Schütze 1976). Die skizzierten Bedingungen befördern laut Schütze einen spezifischen Modus von Erzählung: Die so genannte Stegreiferzählung. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die interviewte Person spontan ihre Erfahrungen rekapituliert und nicht vorab eine Strukturierung der Erzählung durchdacht hat, also „keine systematische Ausarbeitung der Erzählthematik vorzunehmen vermochte, die Formulierungen kalkulieren oder gar schriftlich abzirkeln und dann für die Präsentation einüben konnte“ (Schütze 1987, 237). Das primäre Ziel des narrativen Interviews ist es daher, in Abgrenzung von alltäglichen Kommunikationssituationen eine solche Stegreiferzählung von einer Person in einem dafür geschaffenen Rahmen ‚kontrolliert‘ her vorzubringen. Zu diesem Zweck wird von der Forscher\*in zu Beginn des Interviews ein wohl

überlegter, klar formulierter Erzählstimulus gesetzt, der auf einen interessierenden Lebensabschnitt, wie zum Beispiel eine Phase der Arbeitslosigkeit, abhebt, oder aber zum Erzählen der gesamten Lebensgeschichte auffordert (vgl. Schütze 1983). Wenn die interviewte Person die Erzählaufforderung ratifiziert, beginnt sie mit ihrer Narration. Aufgabe der Interviewer\*in ist es nun, sich auf die Rolle der Zuhörer\*in zurückzuziehen und den angestrebten Redefluss der Interviewpartner\*in nicht zu unterbrechen. So sollten höchstens nonverbale, die Erzählung unterstützende Äußerungen, erfolgen (z.B. „hm“), um die Gesprächspartner\*in zu einer Fortsetzung der Narration zu animieren (vgl. Schütze 1976, 228). Lediglich in ‚Notfällen‘, wenn der Erzählfluss gänzlich zu versiegen droht, sollte auch durch verbale Stimulierungen die Wiederaufnahme der Erzählung in Gang gesetzt werden. Durch diese Zurücknahme wird laut Schütze der Interaktionsaspekt auf eine „Basisarbeit der Intersubjektivitätsverbürgung“ (Schütze 1984, 79) reduziert. Die unter den skizzierten Bedingungen entfaltete Stegreiferzählung wird letztlich, wenn der narrative Vorrat der Erzähler\*in erschöpft ist, mit einer Abschluss coda (z.B. „Ja, das war mein Leben jetzt erst mal...“) beendet. Mit dem Ende dieser ersten Phase des narrativen Interviews ist zwar bereits das zentrale, vorrangig intendierte Produkt ‚im Kasten‘.<sup>38</sup> Auf die erste Phase folgen aber noch weitere Bemühungen, die u.a. auf die Generierung weiterer Narrationen und spezifischer Beschreibungen abzielen.<sup>39</sup>

Welche erzähltheoretischen Überlegungen sind nun mit der Stegreiferzählung als dem zentralen Produkt eines narrativen Interviews verbunden? Laut Schütze hat das hier skizzierte Vorgehen und das darin eingelagerte Interaktionsarrangement einen bestimmten Effekt auf die interviewte Person und die Erzählung. Demnach entstehen aufgrund des Erzählstimulus und der Zurückhaltung der Interviewer\*in sogenannte ‚Zugzwänge des Erzählens‘, welche die Narration bestimmen und ein ‚Hervorlocken‘ von Erfahrungen bewirken (vgl. Schütze 1976). Demnach ‚verpflichtet‘ sich die erzählende Person durch die Übernahme der Aufgabe einer freien Narration dazu, der Forscher\*in ihr ‚Geworden-sein‘ in einer plausiblen, also für ihr Gegenüber nachvollziehbaren Art und Weise, zu präsentieren. Diese Zugzwänge werden von Schütze als Detaillierungs-, Gestaltschließungs- und Kondensierungszwang bezeichnet (vgl. Schütze 1976, siehe auch Kallmeyer & Schütze 1977)<sup>40</sup> und veranlassen die interviewte Person dazu – so die These – ihre Berichte narrativ zu plausibilisieren und aus Gründen der

38 So stellt die Stegreiferzählung sozusagen den Kern des Datenmaterials für die spätere Analyse dar.

39 Das Ausschöpfen des tangentiellen Erzählpotenzials (Schütze 1983, 285) steht im Zentrum der zweiten Phase. Hier sollen durch erzählgenerierende Nachfragen weitere narrative Sequenzen produziert werden. Die Fragen sollten dabei auf entstandene Plausibilitätslücken oder abgeschnittene Erzählfäden abzielen. Im dritten Teil wird die Erzähler\*in dazu aufgefordert, eine „abstrahierende Beschreibung“ (ebenda) des Gesagten vorzunehmen, z.B. zu in ihrem Leben wiederkehrenden Mustern Stellung zu beziehen. Dazu können „Warum“-Fragen angehängt werden. „Es geht nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst.“ (ebenda)

40 (1) Detaillierungszwang. Demnach muss eine Erzähler\*in, wenn eine Erlebnisverketzung oder die Bedeutung eines Erlebnisses für die Geschichte zu knapp umrissen wurde, das Erlebnis und die damit zusammenhängenden Entwicklungen detaillierter beschreiben, um sie für die Interviewer\*in nachvollziehbar zu machen (Schütze 1976, 224). (2) Gestaltschließungszwang. Die Erzähler\*in muss begonnene Erzählbögen oder eine angefangene Erzähllinie zu Ende zu führen. Schütze merkt dazu an, „daß der Erzähler, hat er erst einmal mit dem Erzählen angefangen, mehr oder weniger verpflichtet ist, die Erzählung bis zu ihrer Pointe zuende [sic!] zu bringen. Bis er dort anlangt, ist er gezwungen, eine logische Abfolge von Ereignissen vorzubringen“ (ebenda, 184). (3) Kondensierungszwang. Da in einem Interview nur ein begrenzter Zeitraum für das Berichten über die unzähligen Erfahrungen und Erlebnisse zur Verfügung steht, ist die interviewte Person zu einer Kondensierung, sprich Reduktion des Erfahrungsschatzes auf das Wesentliche gezwungen, was von Schütze als das „Ereignisgerüst der erlebten Geschichte“ (ebenda, 224) gefasst wird. Durch Relevanzsetzungen müssen in einer derartigen Erzählung die „großen Zusammenhänge des Lebenslaufs“ (Schütze 1983, 286) deutlich gemacht werden.



Nachvollziehbarkeit eine möglichst chronologische, sequentielle Anordnung der Erzählung vorzunehmen, die auf die Vergangenheit der Erzähler\*in rekurriert. Damit ist bereits eine wesentliche Text-Kontext-Relation angesprochen: Der *Einfluss des sogenannten ‚gelebten Lebens‘ sowie den damit verbundenen Erfahrungen* auf die Erzählung. Die Beziehung zwischen Erlebtem und Text soll nachfolgend genauer in den Blick genommen werden. Zuvor sei allerdings zu den Thesen zur Wirkmächtigkeit narrativer Zugzwänge noch angemerkt, dass Erzähler\*innen diesen zwar ausgesetzt sind. Das bedeutet aber nicht, dass dadurch so etwas wie ein erzählerischer Automatismus in Gang gesetzt wird, was sich in Interviews zeigt, in denen Interviewpartner\*innen sich gegenüber den entfaltenden Zugzwängen widerspenstig verhalten, z.B. dem Detaillierungszwang gerade nicht folgeleisten.

#### 6.4.2 Zur Relation von Vergangenheit und Text: Die Erzählung als Abbild vergangener Wirklichkeiten?

Fritz Schütze geht davon aus, dass aufgrund der Zugzwänge und der Zurückhaltung der Forscher\*in eine Narration erfolgt, die relativ nahe an dem liegt, was er als „biographische Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze 1983, 286) bezeichnet. Demnach besteht eine Korrelation zwischen Erfahrungs- und Erzählstruktur. Dieses Verhältnis wird in einer Passage aus einem berühmt gewordenen Aufsatz (vgl. Schütze 1984) unter der Verwendung einer Terminologie umrissen, die problematische Vorstellungen der hier zur Diskussion stehenden Relation suggeriert. *„Der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie „analog“ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebensablauf wiedergegeben und erst sekundär „digital“ durch unterstützende Resymbolisierungen des Erfahrungsablaufs mittels abstrakter Kategorien und Prädikate dargestellt, die allgemeine Phasierungsmerkmale zuschreiben“* (Schütze 1984, 78f., *Herv. i. O.*).

Im Zitat sind zwei Thesen zum Zusammenspiel von Erfahrung und Erzählung enthalten: Primär wird das in einer Stegreiferzählung Gesagte durch die Struktur der Erfahrungsaufschichtung bestimmt (1), wobei die Erzähler\*in aus dem Heute heraus ihre Vergangenheit deutet (2). Gerade die erste Annahme wurde (und wird mitunter immer noch) unter der Überschrift *„Homologiedebatte“* (siehe hierzu u.a. Saake 2006, Nassehi & Saake 2002, Nassehi 1994, Bude 1985) heftig diskutiert. Den Kritiken ist gemein, dass durch die Rede von Homologie und Analogie die Relation zwischen biographischem Text und Erfahrung simplifiziert und die Komplexität des Erzählprozesses verkürzt wird. Zwar geht es Schütze, wie die weiteren Ausführungen in der besagten Publikation belegen, eher um eine Korrespondenz von Erfahrungsstrukturen und Erzählstrukturen. Allerdings bleibt bei einer solchen Vorstellung ein Aspekt, der in den Debatten um die Homologietheese stark gemacht wurde, unterbetont: Die Konstruktion von biographischen Texten, die eben nicht nur durch vergangene Erlebnisse und Erfahrungen bestimmt wird, sondern von weiteren, in diesem Teil dieses Buchs noch genauer zu beschreibenden, Kontexten. Ein dritter Kritikpunkt, der mit den beiden vorigen in Verbindung steht, ist die Frage danach, welche Ebenen von Realität in biographischen Erzählungen zum Ausdruck kommen. Diese Reaktionen beziehen sich auf die bereits zuvor problematisierte Passage und weitere Formulierungen, die in Texten von Schütze auftauchen. So zum Beispiel die Rede von „tatsächlich erfahrenen Ereignissen“ (Kallmeyer & Schütze 1977, 189f.) oder „faktischen Ereignissen“ (Schütze 1983, 284), die in Stegreiferzählungen eingelagert sein sollen. Demnach laden diese Passagen zu Missverständnissen ein, wonach über die Erzählung ein analytischer Zugriff auf vergangene soziale Wirklichkeiten möglich würde, die Erzählung also so etwas wie ein Abbild dessen sei, „wie es wirklich war“ (Nassehi



1994, 49). Diese Einwände sollen hier kurz aufgegriffen werden, da sie dazu beitragen, das für diese Arbeit tragende Verständnis von biographischen Texten zu schärfen. So ist zu den benannten Kritikpunkten zunächst zu sagen, dass in biographischen Interviews selbstverständlich soziale Wirklichkeiten eine wesentliche Rolle spielen – allerdings, und das ist zu betonen, im Plural und auf mehreren zeitlichen Ebenen: Die soziale Wirklichkeit, die in der Erzählung produziert wird, jene der Interviewsituation und jene, auf welche sich die Erfahrungen der erzählenden Person beziehen. Bezüglich der letztgenannten Dimension ist jedoch anzumerken, dass es sich hierbei eben um Erfahrungen handelt, die bereits das Ergebnis von Deutungen der sozialen Realität sind (vgl. Wohlrab-Sahr 2002, 8). Oder wie Peter Alheit und Bettina Dausien es formulieren: „Gewiß ist erzähltes Leben nicht ‚das‘ Leben, und natürlich konstruieren biographische Erzähler ihre eigene Erfahrungswirklichkeit auf je spezifische Weise[...] Soziale Realität gibt es nur *als interpretierte Wirklichkeit*“ (Alheit & Dausien 1996, 32, Hervor. i. O.). Biographische Erzählungen sind also keine ‚eins zu eins‘- Abbildungen sozialer Wirklichkeit (vgl. von Felden 2008, 14).

Allerdings kommen sie auch nicht ohne das ‚gelebte Leben‘ aus, wie Wolfram Fischer ausführt: „Eine Biographie ist ohne ein gelebtes Leben in einer Gesellschaftsgeschichte nicht möglich, aber es besteht kein Abbildungsverhältnis; die biographische Selbstbeschreibung ist weder mit dem einen noch mit der anderen identisch oder durch lineare ‚Verkleinerung‘ und mentale selektive Repräsentanzen aus den ‚realen‘ Abläufen hergestellt“ (Fischer-Rosenthal 1995, 44f.).

Wie ist nun aber nach dieser Bestimmung ex negativo das Verhältnis zwischen Wort und Erfahrung zu bestimmen – gerade wenn man den oben aufgeführten Verweis auf den konstruktiven Charakter von Erzählungen berücksichtigt? Für eine Präzisierung helfen hier die vertiefenden Überlegungen von Gabriele Rosenthal.

#### **6.4.3 Differenz(ierung): Erleben, Erinnern und Erzählen als unterschiedliche Ebenen in der Hinwendung auf die Vergangenheit**

Wie bereits im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde, kann von einer Homologie zwischen Erfahrung und Erzählung nicht die Rede sein. Die Vorgänge des Erzählens sind nicht mit einer „Rekapitulation von ontologischen Strukturen“ (Hanses 1996, 141) gleichzusetzen, wie es das Bild einer Erfahrungsaufschichtung suggerieren mag. Zur genaueren Bestimmung der Hinwendung auf die Vergangenheit, die in den Momenten des narrativen biographischen Interviews erfolgt, differenziert Gabriele Rosenthal zwischen drei verschiedenen Ebenen, die in diesem Prozess von Bedeutung sind: Erleben, Erinnern und Erzählen (vgl. Rosenthal 2005, Rosenthal 2010). Die erzählende Person erinnert sich im Erzählen aus ihrer Position in der Gegenwart des Interviews heraus an vergangene Erlebnisse, die sich in ihrem Leben ereignet haben. Von diesen berichtet sie, über diese reflektiert sie und daraus entsteht eine Geschichte über sich. Wichtig ist nun, dass sich die hier virulent werdenden zeitlichen Ebenen voneinander unterscheiden (vgl. Rosenthal 2010). *Das Erlebnis, die Erinnerung daran und die Erzählung darüber verhalten sich different zueinander.* Diese banal klingende Erkenntnis soll im Folgenden etwas eingehender betrachtet werden.

In der Erinnerung wendet sich die Biograph\*in einem früheren Erlebnis zu. In dieser Hinwendung vergegenwärtigt sie sich ein vergangenes Ereignis, wodurch durchaus eine gewisse Nähe zu den damaligen Geschehnissen hergestellt werden kann (vgl. Rosenthal 2005, 250). Diesbezüglich ist jedoch zu sagen, dass die Erlebnisse, denen sich die Biograph\*in zuwendet, nicht einfach im Gedächtnis in einer chronologisierten Anordnung ‚abgespeichert‘ sind,

dort ‚autonom für sich‘ stehen, sondern bereits interpretierte Bestandteile von Erfahrungen darstellen. Auf das ursprüngliche, ‚ungefilterte‘ Erlebnis hat die Biograph\*in also kaum Zugriff. Vielmehr erinnert sie sich eher aus dem Erfahrungsblickwinkel des Heute daran, nähert sich ihm unter einer bestimmten Perspektive (wieder) an. Die Erinnerung wird aus dem Jetzt vorgenommen und geschieht unter Vorzeichen, die durch dieses Jetzt bestimmt werden. Rosenthal bezeichnet diesen Fluchtwinkel auf Erinnerungen in Anlehnung an Edmund Husserls phänomenologische Überlegungen als „Erinnerungsnoema“ (Rosenthal 2005, 166). Dieser Blickwinkel beeinflusst in den Erinnerungs- und Konstruktionsprozessen der Erzählung die Annäherung an sowie die Auswahl von Erlebnissen und Erfahrungen. Sie werden in den Momenten des Interviews unter der eingenommenen Perspektive reflektiert, selektiert und in eine möglichst sequenzierte Anordnung überführt. Es besteht zwischen den Ebenen der Erlebnisse, Erfahrungen, Erinnerungen und Erzählung folgerichtig keineswegs Gleichheit, sondern – mitunter erhebliche – Differenz. Allein der Fakt, dass Erinnerungen an Erlebnisse in Sprache gefasst werden müssen, stellt einen Unterschied zur ursprünglichen Erlebnissituation dar. Zudem erfolgt die Hinwendung auf Erlebnisse zumindest potenziell unter anderen Gesichtspunkten als jene, die in der Erlebnissituation präsent sind. Die hier vertretene These der Differenz kann zudem mit dem Verweis auf die unterschiedliche Abfolge von erlebten Handlungssequenzen, ihrer Erinnerung daran und der Erzählung davon (vgl. Rosenthal 1995, 70-98) abgestützt werden. Dieser Befund findet sich auch im nachfolgenden Zitat von Michael von Engelhardt wieder: „Das Verhältnis von gelebtem Leben und lebensgeschichtlichem Erzählen ist gekennzeichnet durch Differenz, Referenz, Transformation und Interdependenz. Gelebtes und erzähltes Leben sind durch eine grundlegende Differenz voneinander geschieden. Das Leben wird gelebt und die Erzählung wird erzählt [...] Für das biographische Erzählen bildet das gelebte Leben, das es in der sprachlichen Darstellung zu vergegenwärtigen gilt, die verbindliche Referenz“ (Engelhardt 2011, 50).

Die Prozesse, die sich zwischen Wort und Vergangenheit abspielen, sind von Multidimensionalität und den darin eingelagerten Differenzen gekennzeichnet – sowie durch ihren konstruktiven Aspekt. Das zeigt sich unter anderem darin, wie Erlebnisse zur Verbalisierung ausgewählt werden – und dieser Konstruktionsaspekt bezieht sich nicht nur auf jene Phasen des narrativen Interviews, die auf die Stegreiferzählung folgen, sondern auch auf die Stegreiferzählung selbst. Wie erläutert, müssen Elemente aus dem nahezu unüberblickbaren biographischen Erfahrungsschatz erinnert, ausgewählt und in eine sequenzielle Anordnung gebracht werden. Es handelt sich um ein Prozedere, in dem sich die Biograph\*in bestimmte Elemente der Vergangenheit vergegenwärtigt (vgl. Hahn 2000, 101), auswählt, in eine spezifische Abfolge bringt und erzählt. Die notwendige Selektion (denn es kann gar nicht von allen Geschehnissen und Erfahrungen berichtet werden) bedeutet nun einerseits dass auch ganze Erfahrungsstränge weggelassen werden können, ja werden müssen (vgl. Rosenthal 2010, 200). Andererseits gibt der Modus der Selektion Hinweise über die eingenommene Perspektive auf das gelebte Leben, also auf das, was in der Erzählung stark gemacht werden soll.<sup>41</sup> Eingrenzend muss hierzu jedoch angefügt werden, dass Erzähler\*innen zwar in einem bestimmten Ausmaß Erfahrungen auswählen können, dabei die Totalität der Geschehnisse

41 „Was für das Geschehen als relevant erachtet wird und was nicht, steht dabei im Zusammenhang mit dem Relevanzsystem des oder der Erzählenden. Kondensierungen geben damit Hinweise darauf, was ihm oder ihr persönlich wichtig erscheint, und (implizit) auf die Kriterien, nach denen etwas als wichtig oder unwichtig betrachtet wird.“ (Rosenthal 2005, 142)

und Erlebnisse aber nicht überblicken (können), weil viele derselben nicht reflexiv zugänglich sind.

Zu den bisher erarbeiteten erzähltheoretischen Annahmen muss hinzugefügt werden, dass es sich bei der gesamten Angelegenheit um einen – trotz der Übung in Biographisierung, die moderne Subjekte besitzen – überaus verworrenen, dynamischen Prozess handelt, der mitunter zurecht als „messy“ (Freeman 2010, 185) bezeichnet wird. Schließlich handelt es sich um eine anspruchsvolle Aufgabe, die versucht, den „messy stuff“ (ebenda), der sich Leben nennt, in eine kohärente, lineare Erzählung zu übersetzen. Die Rede von der Dynamik eines solchen Prozesses verweist darauf, dass in den beschriebenen Konstruktions- und Reflexionsvorgängen auch Erlebnisse erinnert werden können, die nicht in die Tonart der übrigen Titel der vorgesehenen biographischen ‚Playlist‘ passen, sich ihr mitunter auch widersetzen – aber trotzdem erzählt werden und zu Dissonanzen führen. So sperren sich adressierte Erlebnisse mitunter gegen das angeschlagene Erinnerungsnoema (vgl. Rosenthal 2010, 206). Zudem können auch Erlebnisse aktualisiert werden, die bereits längere Zeit nicht reflektiert und thematisiert wurden und in der biographischen Arbeit des Erzählens nun eingeordnet werden müssen. Es können dabei auch Erlebnisse vor dem geistigen Auge der Erzähler\*in auftauchen, die zuvor präreflexiv waren, sich nun aber einer Thematisierung aufdrängen. Schließlich produziert biographisches Erzählen stets einen Sinnüberschuss (vgl. Goblirsch 2010, 96, Alheit 1992, 29ff.) und obliegt nicht zur Gänze des steuernden Zugriffs des Bewusstseins: Narrative Selbstpräsentationen verweisen auch auf implizite Erfahrungszusammenhänge, die auf Sprechpraktiken einwirken (vgl. Hanses 2010, 253).

Als Zwischenresümee ist an dieser Stelle festzuhalten, dass die Relation zwischen Vergangenheit und Erzählung nicht als Abbildung zu fassen ist, sondern als Differenz. In einem konstruktiven Prozess wird diese Vergangenheit vergegenwärtigt und erzählt. Daraus wird jedoch auch ersichtlich, dass biographische Erzählungen gar nicht losgelöst von Erlebnissen und Erfahrungen erfolgen können, denn diese sind gewissermaßen die *Rohstoffe lebensgeschichtlicher Erzählungen* (Alheit & Dausien 1996, 32). Mit den bisherigen Befunden kann die hier adressierte Text-Kontext-Relation aber noch nicht zufriedenstellend beschrieben werden. Denn die Konstruktion und Selektion vergangener Erlebnisse und das Erzählen darüber hängt auch vom biographischen Wissen und dem damit verwobenen biographischen Standpunkt ab.

#### 6.4.4 Biographisches Wissen und biographischer Standpunkt

Die Auswahl der Erfahrungen sowie der Fluchtpunkt des Erinnerungsnoemas korrelieren mit dem biographischen Wissen. Wie erwähnt handelt es sich beim biographischen Erzählen neben einem Selektions- und Konstruktions- auch um einen Reflexionsprozess. Die Rückwendung auf die vergangenen Erlebnisse ist dieser Annahme zufolge in biographischen Erzählungen Teil eines Vorgangs, in dem die Biograph\*in als reflektierendes Subjekt sich und ihr Leben zum Objekt macht. Sie bezieht sich auf den bis zu diesem Zeitpunkt produzierten biographischen Wissensbestand, der als Orientierungshilfe zur Ausrichtung ihrer Narration fungiert. Dieses Wissen wurde (vermutlich), wenn auch nicht zur Konstruktion einer derartigen ‚big story‘ wie sie im lebensgeschichtlichen Interview erforderlich ist, bereits vor dem Interview in verschiedenen Situationen mehr oder weniger ‚erfolgreich‘ für biographische Selbstpräsentationen zu verschiedenen Anlässen genutzt. Die erzählende Person hat also eine gewisse Übung darin, sich als biographisch gewordenes Subjekt darzustellen, was sich unter anderem auch in Passagen spiegelt, in denen bereits tradierte Erzählungen (vgl. Alheit 1989) wieder aufgeführt werden. Im Prozess des Erzählens rekurriert die Biograph\*in auf dieses

Wissen und konfiguriert daraus eine Storyline, in die bereits erprobte Selbstdarstellungsschemata einfließen können, aber auch lebensgeschichtliche Erfahrungen, die in anderen Settings in dieser Art nicht erzählt worden wären (umgekehrt werden hier aber auch Dinge nicht erzählt, die in anderen Settings schon erzählt würden). So weit dies möglich ist, wählt die Erzähler\*in aus diesem Vorrat prägende Erfahrungen aus, die eine Selbstpräsentation erlauben, die ihrem aktuellen biographischen Wissensbestand und dem Anlass eines lebensgeschichtlichen Interviews entsprechen. Diese als lebensgeschichtlich bedeutsam reflektierten Erfahrungen stellen die Eckpunkte für die Konfiguration einer Storyline dar, die ein Produkt des biographischen Wissens ist. Fritz Schütze bezeichnet sie als „Gesamtgestalt der Lebensgeschichte“ (Schütze 1984, 102ff.). Über die Gesamtgestalt wird eine retrospektive Thematisierung der Erfahrungen vorgenommen. Diese Thematisierung und die mit ihr verbundene Bewertung, Interpretation und Deutung der eigenen Geschichte hängt letztlich zu wesentlichen Teilen von dem ab, was von Dausien als biographischer Standpunkt bezeichnet wird (vgl. Dausien 2006c, 36). Damit ist gemeint, dass die Darstellung des eigenen Lebens sowie die darin thematisierten Erfahrungen und Erlebnisse auch vom Zeitpunkt abhängen, von dem aus auf die betreffenden Erfahrungen zurückgeblickt wird. So bringen Menschen im Rahmen ihrer biographischen Arbeit verschiedene Darstellungs- und Deutungsmuster über ihr Leben hervor, die sich nicht nur aufgrund des Anlasses, sondern auch des Zeitpunkts des Erzählens unterscheiden: In einem biographischen Interview, das während der Schulzeit stattfindet, werden wohl ganz andere Themen und Erlebnisse, unter einer differierenden Detailliertheit, angesprochen, relevant gemacht und bewertet als in einem Interview, das nach Abschluss des Studiums stattfindet. Der Umzug in ein anderes Land wird zehn Jahre später mitunter anders evaluiert werden als unmittelbar danach, da die daraus resultierenden Möglichkeiten und Entwicklungen vor einem anderen Zeithorizont betrachtet und in die Erzählung mit einbezogen werden können. Daher kann nun aber auch die unmittelbare Phase und deren Erlebnisqualität auf das Gesagte einwirken und zu einer entsprechenden Einfärbung der Erzählung führen: In einer Phase voller Unsicherheit und Verzweiflung könnte eine Erzähler\*in dazu tendieren, für nicht nur die Beschreibung des ‚Hier und Jetzt‘, sondern auch für die retrospektiven Darstellungen in der Narration einen derartig Ton anzuschlagen und dementsprechend negativ auf ihr Leben zurück zu blicken. Anders verhält es sich vermutlich in einem Lebensabschnitt, der von Glück und Erfolg geprägt ist. Somit bestimmt der aktuelle biographische Standpunkt die Linie der Erzählung wesentlich mit. Mit anderen Worten: „Die gegenwärtige Lebenssituation bestimmt den Rückblick auf die Vergangenheit bzw. erzeugt eine jeweils spezifische erinnerte Vergangenheit“ (Rosenthal 2005, 166). Je nach aktueller Lebenslage fällt die Bilanzierung und damit auch die Erzählung über das bisherige Leben in einer unterschiedlichen Art und Weise aus. Denn die Gegenwartsperspektive bestimmt darüber, *wie* ich mich den Erfahrungen zuwende: Sie wirkt sich auf den Winkel, den ich zur Erinnerung anlege, aus. Das bedeutet aber auch, dass sich die erinnerten Erlebnisse anders darbieten als in der Vergangenheit. Gabriele Rosenthal buchstabiert diesen Aspekt sehr anschaulich anhand eines Beispiels aus (vgl. Rosenthal 2005, 166ff.): Eine Person, die kürzlich die Diagnose Multiple Sklerose erhalten hat, kann aufgrund der Diagnose die Retrospektive ihres Lebens unter einem anderen Fokus vornehmen als davor. Sie wird vielleicht einem mit dem Wissen um die Krankheit verbundenen Raster folgen und Aspekte betrachten und re-interpretieren, die in einem vor der Diagnose stattgefundenen Rückblick überhaupt keine Rolle gespielt hätten, da sie von ihr anders interpretiert worden wären bzw. worden sind. Das wiederholte Verschütten von Kaffee am Frühstückstisch kann dann aus dem Heute

heraus als frühzeitiges Symptom gelesen und erinnert werden. Im Rahmen von früheren, auch unmittelbar an die Situation des Kaffeeverschüttens anschließenden biographischen Reflexionen, ist der Vorfall vielleicht gar nicht oder lediglich als Ungeschicklichkeit bzw. mangelnde Konzentration aufgrund von Übermüdung gedeutet worden. In Narrationen, die nach dem Zeitpunkt der Diagnose stattfinden, wird die Biograph\*in das Verschütten des Kaffees vielleicht als Belegepisode weiter gebrauchen und damit das Deutungsmuster wiederholend heranziehen.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen, dass aufgrund eines markanten, so genannten ‚Interpretationspunkts‘ (Fischer 1978, zit. nach Rosenthal 2005, 165f.) – wie im obigen Beispiel die Diagnose, die einen anderen Winkel auf bisherige Erlebnisse eröffnet – *jeweils neu erzählte Vergangenheiten* entstehen können. Bezieht man diese Überlegungen auf das Konzept des biographischen Wissens, dann verweisen Erzählungen mitunter auch auf die vor einem Interpretationspunkt vorhandenen (biographischen) Deutungsmuster als auch deren folgende Modifikation(en). Solcherlei Textelemente können Hinweise auf Konstitutionslinien biographischen Wissens, aber auch deren Transformation, also das was Koller und andere als transformatorische Bildungsprozesse bezeichnen (vgl. Koller et al. 2014, 2007; Koller 1999), geben. Zum Einfluss des biographischen Wissens und des biographischen Standpunkts auf die Erzählung bleibt daher zu ergänzen, dass lebensgeschichtliche Narrationen als Reflexionsprozesse auch biographische Arbeit sind, durch die Transformationsvorgänge befördert werden können. Biographische Erzählungen bewirken stets Re-Konfigurationen biographischer Wissensbestände. Im Erzählen wird also nicht nur auf biographisches Wissen rekurriert, sondern es wird gleichzeitig reflektiert und (re-)produziert.

Neben der zuvor untersuchten Beziehung zwischen Vergangenheit und Erzählung wird im Folgenden eine weitere Text-Kontext-Relation betrachtet: Der Einfluss der Interviewsituation auf den biographischen Text.

#### 6.4.5 Das biographische Interview als soziale Praxis

In den Ausführungen zum narrativen Interview wurde die Position von Schütze umrissen, wonach die Interviewer\*in – wenn eine Stegreiferzählung in Gang kommt und sie sich infolge zurückhält – nur einen relativ begrenzten Einfluss auf die Erzählung hat. Diese Annahme wird für diese Arbeit nicht übernommen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass die Sozialität der Interviewsituation und die darin verstrickten Akteur\*innen durchaus einen Einfluss auf den biographischen Text haben. Der Einfluss der Interviewer\*in und der Situation geht über intersubjektivitätsverbürgungen weit hinaus und wirkt auf das Gesagte, auf die Konstruktion der Erzählung. Diese These wird im Folgenden etwas eingehender ausgeführt, wobei das Setting und die damit verwobenen Kontexte genauer betrachtet werden – auch die Prozesse, die dem eigentlichen Interview vorgelagert sind.

Lenkt man den Blick auf den Anlass für ein Interview, so lässt sich zunächst einmal die Frage danach stellen, welcher Natur die zwischenmenschliche Basis für dessen Durchführung ist. Diesbezüglich kann angenommen werden, dass in der Regel in diesem Setting zwei Personen aufeinandertreffen, die das Interesse an der Produktion einer lebensgeschichtlichen Erzählung teilen. Interviewer\*in und Erzähler\*in gehen zu deren Realisierung ein ‚Bündnis‘ ein. Allerdings spielen bei dieser Kollaboration neben dem gemeinsamen, generellen Interesse an der Lebensgeschichte auch unterschiedliche Erwartungshaltungen eine Rolle. In den Vorgängen, die dem eigentlichen Interview vorgelagert sind, wird der vorerst lediglich potenziellen Interviewpartner\*in der Kontext des Projekts erläutert, was die Erwartung an sie ist (also

was von ihr ‚verlangt‘ wird: eine biographische Erzählung), von wem sie interviewt wird, was mit den Daten geschieht, etc. In der Regel wird die zur Teilnahme eingeladene Person als relevante ‚Informationsträger\*in‘ von etwas oder zu etwas adressiert. Wenn sie sich mit den Anforderungen einverstanden erklärt, wird sie von der potenziellen zur tatsächlichen Projektteilnehmer\*in. Die Motivation für eine Teilnahme kann mit verschiedenen Gründen zusammenhängen: Interesse an der Thematik des Projekts, an Forschung teilhaben, Erprobung ihrer selbst als lebensgeschichtliche Erzähler\*in, etc. Teilnehmer\*innen haben also verschiedene Gründe für ihre Partizipation, gleichzeitig entwickeln sie spezifische Vorstellungen und Erwartungshaltungen bezüglich der Interviewer\*in, dem Hintergrund des Projekts oder stellen Vermutungen an, was aus wissenschaftlicher Sicht an ihrer Erzählung von Bedeutung sein könnte. Die Bewusstmachung der Kontexte des Interviews und die dadurch generierten Annahmen wirken sich allerdings auch auf die Präsentation der eigenen Lebensgeschichte aus. Anders formuliert: Die Umstände und sozialen Beziehungen, die das Projekt umgeben, sind auch in der Interviewsituation präsent und strahlen auf die Erzählung aus. Die damit zusammenhängenden *sozialen Konventionen beeinflussen das, was gesagt werden kann und was nicht*; sie legen nahe, was gesagt werden soll. Hierzu bemerken Wolf-Dietrich Bukow und Susanne Spindler, „dass all das, was gesellschaftlich vorhanden und in beide Gesprächspartner(innen) eingeschrieben ist, auch hier [die Interviewsituation] eindringt: Fragen von Macht und Hierarchien, die Wirkung des Ortes, die Umstände des Zustandekommens des Interviews, sinnliche Eindrücke, Ängste, aktuelle Befindlichkeiten usw. prägen die Situation, die Produktion der Biographie und damit auch die erzählte Geschichte“ (Bukow & Spindler 2006, 20).

Wie in dem Zitat deutlich gemacht wird, strukturieren mehrere Aspekte die Sozialität der Interviewsituation. Zunächst einmal die beiden darin aktiven Personen – und die mit den Personen verwobenen Zuschreibungen und Kategorisierungen. Demnach macht es für das ‚Was‘ und ‚Wie‘ der Erzählung einen Unterschied aus, ob ein Mann von einer Frau oder von einem anderen Mann interviewt wird, ob eine Lehrerin aus der ehemaligen DDR von einer Kollegin mit einem ähnlichen beruflichen Werdegang befragt wird oder einer westdeutschen Wissenschaftler\*in gegenüber sitzt (vgl. dazu Reh 2003). Ob eine behinderte Frau ihre Erzählung an einen nichtbehinderten Interviewer oder eine ebenfalls behinderte Wissenschaftler\*in adressiert (Shah 2006). Mit der Person und den ihr zugeschriebenen Charakteristika werden bestimmte Diskurse virulent und diese wirken auf die biographische Erzählung (vgl. Spies 2010).

Ein weiterer, bereits angesprochener Einflussfaktor ist der Kontext des Forschungsprojekts, bzw. wie Wolfram Fischer es pointiert formuliert: „[E]s ist der Rahmen, der über die Produktion des Textes und seiner Themen bestimmt“ (Fischer 2006, 314). Erzähler\*innen werden je nach Aufmerksamkeitsschwerpunkt(en) der Untersuchung versuchen, über ihre Erzählung etwas zu den Fragestellungen oder der Thematik des Projekts auszusagen, sich dazu in Verbindung zu setzen oder zumindest bestimmte Elemente im Kontext dieser Interessen in einer entsprechenden Art und Weise zu präsentieren. Das Setting wirkt sich, zumindest bis zu einem gewissen Teil, auf die Konstruktion der erzählten Lebensgeschichte aus. Wenn ich mit einem Migrationshintergrund an einer biographischen Untersuchung zu den Erfahrungen deutscher Migrant\*innen in Österreich teilnehme, werde ich andere Schwerpunkte setzen als in einer Studie zu Lebensverläufen von Personen, die in einen kirchlichen Kindergarten gegangen sind – einige Passagen würden sich vielleicht aber auch ähneln. Aus den verschiedenen Forschungskontexten würde also eine Varianz meiner biographischen Erzählung resultieren.



Mit dem Interesse, an einer Untersuchung zu einem bestimmten Forschungsthema zu partizipieren und damit etwas zur Wissensgenerierung beizutragen, können allerdings auch spezifische Präsentationsinteressen verbunden sein, wie zum Beispiel die ‚Reinwaschung‘ von im Nationalsozialismus aktiven Familienmitgliedern (vgl. Welzer, Moller & Tschuggnall 2002) oder stark politisch durchsetzte Statements, die in Relation zu aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen und oder Stimmungsbildern stehen. Solche Rahmungen wirken auf die Lebensgeschichte – und Erzähler\*innen positionieren sich diesen entsprechend in ihren Ausführungen (vgl. Reh 2003). So wurde in den detaillierten Studien von Nadine Rose (2012) und Tina Spies (2010) nachgezeichnet, wie sich Erzähler\*innen zu rassistischen Diskursen positionieren. Moderne Subjekte haben gelernt, den Modus ihrer biographischen Erzählung an verschiedene institutionelle Kontexte anzupassen (vgl. Dausien 2000, 101) und eine gewisse Sensibilität bezüglich der diskursiven Strukturierung dieser Räume entwickelt, um die Potenziale von derlei Narrationen in solchen Settings ausschöpfen zu können. Diese Fähigkeit der Biographizität gilt es auch für den Kontext des narrativen Interviews zu berücksichtigen: „Die biographische Selbstthematisierung ist nicht die „Unschuld vom Lande““ (Hanses 2010, 252), wie es Andreas Hanses ausdrückt. Erzähler\*innen versuchen eventuell *durch narrative Inszenierungen ihres vergangenen Lebens bestimmte Effekte bei ihrem Gegenüber zu erzielen* (vgl. Rose 2012). Allerdings soll hier nicht der Eindruck vermittelt werden, die Erzähler\*in besäße bei der Ausgestaltung ihrer biographischen Erzählung grenzenlose Freiheiten. Denn auch wenn es Möglichkeiten dafür gibt, gewisse Elemente der Vergangenheit unerwähnt zu lassen, oder sie in einer spezifischen Art und Weise zu betonen, sich über Kommentierungen dieser Ereignisse zu positionieren, bleibt die Erzählung trotzdem auf die eigenen Erfahrungen beschränkt. Das Erzählte ist „an den biographischen Wissensvorrat der Erzähler\*in gebunden“ (Dausien 2001, 59). Dabei können bestimmte Erfahrungen ausgewählt und relevant gemacht werden, die Biograph\*in kann sich dazu positionieren, damit auf Diskurse Bezug nehmen, etc. Das bedeutet aber nicht, dass ein gänzlichliches Herausspringen aus der „irreversiblen Struktur“ (Dausien 2000, 103) des gelebten Lebens möglich ist. Nun sind mit den bisherigen, in diesem Kapitel erfolgten Ausführungen einige Konsequenzen verbunden, die wesentlich für das diese Arbeit leitende Verständnis biographischer Erzählungen sind. Verbindet man die zuvor erarbeiteten Annahmen zur Beeinflussung der Erzählung durch Sozialität mit der erwähnten These von Gabriele Rosenthal, wonach der Rückblick auf das vergangene Leben durch ein bestimmtes Erinnerungsnoema geprägt wird, dann ist hier herauszustreichen, dass die in den *Momenten des Interviews präsenten sozialen Strukturen, Kategorien und Beziehungen auch die Retrospektive mit-justieren* oder zumindest darin Berücksichtigung finden. So ist auch in Bezugnahme auf die Sozialität der Interviewsituation auf den konstruktiven Aspekt von Erzählungen zu verweisen. Hier wird, wie zuvor ausgeführt, davon ausgegangen, dass der soziale Rahmen den Selektionsprozess von Erinnerungen beeinflusst – und zwar auch im Zuge von Stegreiferzählungen. Die Zugzwänge mögen zwar tatsächlich einige Wirkmächtigkeit entwickeln, dadurch verabschiedet sich allerdings nicht die konstruktive Handlungsfähigkeit des erzählenden Subjekts (vgl. Nassehi & Saake 2002). Aufgrund der zuvor herausgearbeiteten Aspekte, wonach die soziale Vorgeschichte des Interviews, die Konfiguration des Settings, die Wirkung der Interviewer\*in auf das Erzählte ausstrahlen und die Biograph\*in eine gewisse Konstruktionsfähigkeit besitzt, kann schließlich ein Verständnis von solchen biographischen Narrationen entwickelt werden, wonach es sich hier um einen *gemeinsamen Produktionsprozess der Lebensgeschichte* handelt, der auch als „doing biography“ (Dausien & Kelle 2005, 2006) gefasst werden kann. ‚Doing biography‘ betont die interaktio-



nale Komponente, fasst das ‚Machen‘ von Biographien als interaktiven Konstruktionsprozess (vgl. Dausien & Kelle 2005, 192) der sich nicht nur auf ein Frage-Antwort-Schema bezieht, sondern auf die Komplexität der in das Interview eingelagerten sozialen Dimensionen, die mit der Erzählung interagieren und in den biographischen Text einfließen. Diese Position stellt nun einen Kontrast gegenüber der Vorstellung dar, wonach biographische Erzählungen einen weitestgehend ‚internen‘ Vorgang der Hervorbringung beschreiben. In diesem Sinne ist auch Wolfram Fischer zu verstehen, wenn er, beziehungsweise auf den identitätsgenerierenden Aspekt biographischer Erzählungen, hervorhebt: „Das Selbst kommt nicht von innen, es ist kein internal erzeugtes Etwas, sondern es entsteht in Interaktionen“ (Fischer 2006, 16). Wenn ‚doing biography‘ auf die interaktive Dimension des Konstruktionsvorgangs verweist, dann kann das damit verbundene Prozedere als soziale Praxis gefasst werden, in der Biographien gemeinsam ‚gemacht‘ werden.

Den beiden bisher diskutierten Text-Kontext-Relation, der Vergangenheit der Erzähler\*in sowie die Sozialität der Interviewsituation, ist nun noch eine dritte hinzuzufügen: Die kulturellen Erwartungshaltungen und Normen hinsichtlich der Art und Weise, wie Biographien darzustellen sind.

#### 6.4.6 Kulturelle Darstellungsschemata und institutionalisierte Skripte

Erzähler\*innen sind dazu gezwungen, ihre lebensgeschichtlichen Darstellungen in einer bestimmten Art zu konfigurieren. Sie müssen sich als über Zeit entwickeltes und geprägtes, biographisch gewordenen Subjekt präsentieren – und diese Entwicklung sollte von einer gewissen linearen Teleologie und Kohärenz unterlegt sein (vgl. Karl 2007 [21], Lucius-Hoene & Deppermann 2002, 22). Eine Orientierung am von Martin Kohli ausgemachten institutionellen Lebenslauf stellt dabei nicht nur eine brauchbare, sondern auch hegemoniale Erzählschablone dar, die den Individuen bereits in ‚Fleisch und Blut‘ übergegangen ist, da sie in der Moderne angehalten sind, in verschiedenen Settings ihre Vergangenheit in einer entsprechenden Art und Weise zu erzählen. „Das normalbiographische Erzählschemata legt als normatives Wissen über die Gestaltung einer Biographie fest, was zu einer gelungenen Selbstpräsentation gehört (vgl. Schürmann 2013, 71). Neben der Darstellung des Durchschreitens von institutionellen Statuspassagen gehört dazu eine teleologische Ordnung des Lebens in einer möglichst sequenzierten Erzählstruktur (vgl. Kohli 1994, 221). Wenn für diese Arbeit die Erfahrungen im Kontext von Schule und Behinderung im Vordergrund stehen, dann bedeutet dies, dass Schule in den biographischen Erfahrungen in irgendeiner Art und Weise thematisiert werden muss. Insofern wirken die Institutionen des Lebenslaufs strukturierend in Erzählungen hinein. Sie beeinflussen aber auch ganz konkret biographische Verläufe, da dem modernen Individuum wenig übrig bleibt, als sich in die institutionellen Bildungstrajekte und die damit verbundenen beruflichen Karrierepfade einzuordnen und sie zu durchlaufen. Dadurch sind die Institutionen des Lebenslaufs in die Konstruktion von Biographien involviert (vgl. Dausien 2000, 101). Institutionen sind aber noch auf einer weiteren Ebene in die Produktion von biographischen Texten verstrickt: In ihnen, insbesondere der Schule, werden institutionenbezogene Erzählmuster gelehrt und eingeübt (vgl. von Engelhardt 2011). Somit ist *Biographie stets von den zentralen Institutionen der Gesellschaft geprägt*. Sie kann aber auch mit Kohli (vgl. Kohli 1994, 1985) selbst als soziale Institution gedacht werden, deren Relevanz sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen in verschiedenen kulturellen Formaten und Techniken manifestiert, wie etwa in Personalakten, Sequenzen des Bildungssystems oder des Arbeitslebens. Diese kulturellen und sozialen Strukturelemente

formen ein Koordinatensystem für die biographische Orientierung von Subjekten, aber auch für biographische Erzählungen. So existieren, wie erwähnt, in westlichen Kulturen institutionalisierte Skripts dazu, wie ein Leben zu gestalten ist, welche Statuspassagen durchlaufen werden soll(t)en, welcher Lebenslauf erstrebenswert ist und welcher nicht – also kulturell überlieferte Geschichten über „gelungene“ oder „gescheiterte“, „vorbildliche“ oder „verwerfliche“ Biographien“ (Dausien 2006c, 34). Diese referieren in einer bestimmten Form auf das, was als „Normalbiographie“ bezeichnet worden ist (vgl. Kohli 1988, Levy 1977). Dadurch werden u.a. gegenderte Deutungsmuster produziert, auf die sich Individuen beziehen. Geschlecht stellt schließlich, den Ausführungen Dausiens folgend (vgl. Dausien 2006a, 189f.), nicht nur eine Struktur- sondern auch eine Prozesskategorie dar. Demnach wird Geschlecht in zeitlicher Perspektive über die normativen Erwartungshaltungen zu ‚typisch‘ männlichen und ‚typisch‘ weiblichen Lebensläufen/Biographien als auch über institutionelle Strukturen konstruiert. Somit sind gegenderte Erwartungshaltungen und Strukturen in Biographien eingeschrieben – und sie werden in ihnen auch reproduziert. „Diskurse flankieren bzw. konstituieren diese institutionalisierten Muster, die normative Vorstellungen, Deutungshorizonte und soziale ‚Ablaufprogramme‘, Gültigkeit und Geltung eigener Art herstellen“ (Griese 2008, 144). *Biographien werden daher auch von Normalitätsordnungen getragen* (vgl. Dausien & Mecheril 2006, 161ff.). Neben diesen kollektivierte Skripten, die sich auf vermeintliche Zugehörigkeitskategorien beziehen, stellt die *Darstellung der eigenen Individualität* einen weitere kulturelle Vorgabe für biographische Erzählungen dar (vgl. Nassehi & Weber 1990). Dieser diskursiv eingeforderte Individualismus ist zwar bereits in früheren biographischen Formaten auszumachen, wie jenem des Bourgeois oder Industriellen, der aufgrund seiner Einzigartigkeit und kapitalistischen Strebsamkeit in seiner gesellschaftlichen Position legitimiert wird (die er durch derartige biographische Selbstpräsentationen ausweisen muss). In der Spätmoderne wird der Individualismus aber noch weiter forciert (Bröckling 2007). Daher ist das Individuum beim Erzählen seiner Biographie auch dazu angehalten, diese zwar als gesellschaftlich geformt, aber eben auch als einzigartig und unverwechselbar zu präsentieren. Biographien sind demzufolge „der Form nach individuell, ihrem Wesen nach gesellschaftlich“ (Dausien 2006a, 161). Biographien tragen diesen Doppelcharakter in sich – auch biographische Selbstpräsentationen.

Bettina Kleiner (2015) hat in ihrer Arbeit eindrucksvoll aufgezeigt, wie ‚Coming Out‘-Narrative in den Biographien von LGBTQ-Personen reproduziert und auch überschritten werden. Wenn also zuvor von tradierten Erzählschemata von Geschlecht die Rede war, so ist ergänzend darauf hinzuweisen, dass im Kontext von unterschiedlichen Identitätskonstruktionen auch unterschiedliche Narrationsvorlagen aufgerufen werden. Für Biographien im Kontext von Behinderung sind diesbezüglich Erzählmuster, in die verschiedene kulturelle Darstellungen von Behinderungen eingewoben sind, von Relevanz: So zum Beispiel der ‚Supercrip‘; eine Figur, deren körperliche Funktionalität entweder gewöhnliche korporeale Standards bis ins Übernatürliche übersteigt (vgl. Goggin & Newell 2004, o.S.) oder die als speziell erachtet wird, weil sie ‚trotz‘ der Beeinträchtigung ein ‚normales‘ Leben führt (vgl. Zhang & Haller 2013, 321; Clogston 1990). Oder Schilderungen des eigenen Werdegangs, die einer bestimmten ideologischen Folie, z.B. einem spezifischen Modell von Behinderung folgen (vgl. Zhang & Haller 2013, 321, Renggli 2005, Haller 1999) bzw. Deutungsmustern von Lebensverläufen im Kontext von Behinderung, wie sie in religiösen Formen der Sinnstiftung oder auch normalisierenden biographischen Darstellungsmustern zu finden sind (vgl. hierzu die detaillierten Analysen von Christian Roesler (2001)).

Moderne Subjekte schöpfen in ihren Narrationen aus einem „Vorrat historisch entstandener, sozial und kulturell spezifischer Modelle, narrativer Muster, Symbolisierungen und Vor-Bilder, sozialer Regeln und Praktiken, die als Rahmen und Ressource konkreten Individuen für die Darstellung ihrer/einer Biographie zur Verfügung stehen“ (Dausien 2002, 182).

Das bedeutet jedoch nicht, dass derlei Modelle eins-zu-eins übernommen werden und sich dergestalt in lebensgeschichtlichen Erzählungen wiederfinden. Sie dienen, wie erwähnt, eher als *Vorlage zur Orientierung, wobei eine Vielzahl solcher auch mitunter diffusen Muster existieren, die sich in einer Narration auch widersprechend überlagern* können: „Sie werden in einer biographischen Selbstdarstellung selektiv aufgegriffen und mehr oder weniger eigensinnig „genutzt“ bzw. performativ angewandt. Auch wenn die Individuen in ihrer Konstruktion nie bloß die vorhandenen Schemata reproduzieren, sondern je neue Varianten kreativ hervorbringen, wirken die kulturellen Vorlagen doch strukturierend an der Konstruktion eines biographischen Textes mit“ (ebenda).

Bilanzierend kann nun gesagt werden, dass die zuvor diskutierten Erzählschemata einerseits die Darstellung von Identität als biographisch gewordene erleichtern, andererseits die Selbstthematisierungen auch einschränken. Sie regulieren, „welche Erfahrungen in der Erzählung selektiv vergegenwärtigt werden und wie offen über bestimmte biographische Inhalte gesprochen werden kann“ (Schürmann 2013, 71). Biographische Konstruktions- und Darstellungsmuster, die kulturell vermittelt und über Zeit eingeübt werden, verweben sich in den Vorgängen der Erzählung mit den anderen bereits besprochenen Wirkkontexten zu einem biographischen Text, der im Erzählen generiert wird.

#### 6.4.7 Zwischenresümee

Bilanzierend kann nun am Ende dieses Kapitels auf ein Verständnis von biographischen Erzählungen referiert werden, wonach über narrative Interviews hergestellte Texte als Produkte von Text-Kontext-Relationen begriffen werden können. Wie dargelegt wurde, handelt es sich bei Stegreiferzählungen nicht um Abbildungen vergangener Erlebnisse, sondern um einen vielschichtigen Konstruktionsprozess, in dem verschiedene zeitliche Ebenen zueinander in Bezug gesetzt, bestimmte Erlebnisse ausgewählt, relevant gemacht und in eine biographische Form gebracht werden. Derart werden „komplexe Innenwelten in eine sprachliche Artikulation transformiert“ (Völter 2006, 276). Erlebnisse werden im Erzählen unter einem spezifischen Blickwinkel erinnert, ausgewählt und angeordnet. Das Erzählte hängt also von den vergangenen Erlebnissen, aber auch dem Erinnerungsnoema auf diese Erlebnisse ab – und dessen Fluchtwinkel wird durch die Konfiguration des biographischen Wissens, des biographischen Standpunkts, aber auch der Sozialität der Interviewsituation bestimmt. Schließlich stellen die soziale Rahmung des Interviews, worunter sowohl die Anlage, der thematische Schwerpunkt, der Modus der Rekrutierung und die das Projekt durchführenden Wissenschaftler\*innen sowie die zum Zeitpunkt des Interviews hegemonialen Diskurse fallen, eine bedeutende, wirkmächtige Rahmung der Erzählsituation dar. Biographische Narrationen sind demgemäß als Konstruktions- und Reflexionsprozesse zu erachten, die im Zuge einer sozialen Praxis stattfinden. Neben den beiden angesprochenen Text-Kontext-Relationen wird die Erzählung durch kulturelle Muster der biographischen Selbstpräsentation beeinflusst. So existieren verschiedene Erzählschablonen und Vorgaben, die gerade mit institutionellen Pfaden zusammenhängen, aber *individuell gebrochen in die Narration eingewoben* werden. Diese Komplexität gilt es in der Analyse von biographischen Interviews zu berücksichtigen.

In diesem Kapitel wurde unter einem erzähltheoretischen Blickwinkel das Setting für einen spezifischen Modus von Biographisierung umrissen: Das narrative Interview. Zudem wurden Überlegungen dazu angestellt, welche Aspekte die in diesem Setting generierte lebensgeschichtliche Erzählung beeinflussen. Im Folgenden sollen die zuvor erarbeiteten Thesen zu biographischen Texten und deren Hervorbringung dahingehend befragt werden, wie diese in Relation zum Konzept der Subjektivierung gedacht werden können – und was das für die Aufmerksamkeitsrichtungen dieser Arbeit bedeutet.

## 6.5 Biographische Erzählung und Subjektivierung

In diesem Kapitel wird den Fragen nachgegangen, welche Rolle Subjektivierung auf der Ebene des Erzählens sowie der damit in Zusammenhang stehenden Erfahrungen spielt und welche Aufmerksamkeitsschwerpunkte für Subjektivierungsanalysen biographischer Texte daraus erwachsen. Letzterer Punkt wird zunächst auf einer allgemeinen Ebene abgehandelt, bevor konkretisiert wird, was die bis hierhin entfalteten Überlegungen für das empirische Vorhaben dieser Arbeit bedeuten.

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt, dass es sich bei dem Format der Biographie um einen kontingenten, aber für die Moderne hegemonialen sowie imperativen Modus der verzeitlichten Selbstpräsentation handelt. Moderne Subjekte müssen diesen kulturellen Zwängen der Biographisierung nachkommen, um intelligibel zu werden. Mit den Techniken der Biographisierung bilden sie die Fähigkeit der Biographizität heraus, die eine wesentliche Ressource in den Arenen der Moderne ausmacht. Um den Anforderungen der biographischen Intelligibilität nachkommen zu können, müssen sich Individuen ein den diskursiven Vorgaben entsprechendes Wissen über sich selbst, über ihr ‚Geworden Sein‘, aneignen. Die notwendigen Techniken werden in den Institutionen des Lebenslaufs, insbesondere der Schule, vermittelt. Schließlich werden Individuen in den Räumen der Bildungsinstitutionen als biographische Subjekte angerufen.

Moderne Subjekte erlernen biographische Selbstdarstellung aber auch ganz nebenbei, im Alltag, beim Fernschauen oder beim Lesen eines biographischen Romans. Daher begreifen moderne Subjekte sich als biographisch geworden, sie produzieren im Laufe ihres Lebens eine biographische Wahrheit über sich. Die damit verbundene Denkweise stellt, wie gezeigt wurde, ein kontingentes Schemata dar, das heutzutage natürlich erscheint, aber als Resultat gesellschaftlicher und damit einhergehender diskursiver Verschiebungen erachtet werden kann. Biographische Wahrheiten werden durch Biographisierungsprozesse hervorgebracht und sind Bestandteile eines verzeitlichten Wissens über das eigene so geworden Sein. Dieses biographische Wissen ist das fluide Produkt von Selbsttechniken, der Reflexion und sinnerzeugenden Interpretation vergangener Erlebnisse. Dieses spezifische Wissen über sich wird in verschiedenen Settings angewendet, (re-)produziert und gleichzeitig auch (re-)konfiguriert. Wie erwähnt haben solche Prozesse eine unterschiedliche Komplexität sowie zeitliche Reichweite und erfolgen unter differenten Schwerpunktsetzungen: So werden im Alltag eher ‚small stories‘ produziert, in Bewerbungsgesprächen stehen lebenslaufartige Selbstdarstellungen im Vordergrund und in psychotherapeutischen Gesprächszyklen werden spezifische, vergangene Bedingungen der Subjektformung reflektiert (zumindest im Zuge von tiefenpsychologisch orientierten Ansätzen), dekonstruiert und mitunter re-konfiguriert.

Das narrative Interview stellt nun ein von den zuvor genannten zu unterscheidendes Setting dar, mit dem hegemoniale Subjektkonzepte der Moderne aufgerufen werden. Die Erzähler\*in

erhält hier die Aufgabe (bzw. wird sie dazu eingeladen) ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Daher kann sie auch als Biograph\*in bezeichnet werden, da sie in den Momenten der Erzählung ihre Biographie webt und präsentiert – und sich damit *unter einem umfassenden zeitlichen Rückblick auf vergangene Erlebnisse als biographisches Subjekt (re-)konstituiert*. Dieser Prozess der Biographisierung wird, wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde, von verschiedenen Aspekten beeinflusst. Zum einen wird hier auf das bisherige biographische Wissen sowie den biographischen Standpunkt referiert – und unter dieser Perspektive eine Outline gelegt, entlang derer Erlebnisse zu einer biographischen Gesamtfigur konstruiert werden. Dabei werden die Erlebnisse auch wieder erinnert. Die Biograph\*in nähert sich, soweit das möglich ist, an die erlebten Situationen an – die jedoch immer nur als bereits interpretierte Erfahrungen vorliegen. In diesen Vorgängen werden einzelne Erlebnisse selektiert und ‚relevant gemacht‘ – und damit auch als prägend für die Subjektbildung angeführt und gedacht. *Die Art und Weise der Selektion von Ereignissen und Erfahrungszusammenhängen sagt also bereits etwas über den hier vollzogenen Modus der Subjektivierung aus – gleichzeitig werden dabei, implizit als auch mitunter explizit, Subjektivierungsstränge, die das Selbst präg(t)en, thematisiert.*

In einer biographisierenden Retrospektive wird eine Geschichte vom Typ einer „wie es dazu kam, dass“-Erzählung (Dausien 1999, 228) generiert, in der Erlebnisse angeführt und hinsichtlich ihrer lebensgeschichtlichen Bedeutung kommentierend gerahmt werden. In diesen Vorgängen konstituiert sich das erzählende Individuum über die Narration selbst: „Die biographischen Selbstthematisierungen eines Subjekts sind somit Praxen einer Subjektivierung, also der „selbstredenden“ Übernahme diskursiver Setzungen in die Selbstkonzeption eigener Identität“ (Hanses 2010, 252f.). *In die Erzählung sind Subjektivierungslinien eingezogen, die dem Blickwinkel des Heute unter Berücksichtigung des biographischen Wissens entsprechen.* Das bedeutet, dass hier auch auf vergangene, mittlerweile überarbeitete Subjektivierungsmuster – mitunter auch in der Form von „antezedente[n] biographische[n] Entwürfe[n]“ (Bukow & Spindler 2006, 28) – verwiesen werden kann. Solche retrospektiv erinnerten Muster werden dann in einen sinngebenden Rückblick auf die Vergangenheit eingeordnet. Der biographische Standpunkt und das die Erzählung mitstrukturierende biographische Wissen bestimmen zu wesentlichen Teilen das, was Fritz Schütze als biographische Gesamtgestalt bezeichnet hat (vgl. Schütze 1984). Diese *Gesamtgestalt*, die eine Storyline von prägenden Erfahrungen und Prozessen bildet und eine bestimmte – zu dekodierende – Ordnung in die Erzählung bringt, kann „als *zentrales Medium von Subjektivierungsleistung*“ (Hanses 2010, 265f.; Hervor. TB) im biographischen Interview verstanden werden. Gleichzeitig verweben sich solche Storylines mit den zuvor diskutierten kulturellen Darstellungsmustern von Biographien. Der über die Erzählung herzustellende biographische Subjektentwurf muss demnach mit den hegemonialen Präsentationsschemata und den darin vorgegebenen Eckpunkten abgestimmt und synchronisiert werden. Die Selbsttechnik der biographischen Erzählung hat schließlich den kulturellen Vorgaben zu entsprechen, wenn die Artikulation der Biographie gelingen und Intelligibilität erzeugt werden soll. Einer dieser Imperative zur Darstellung bezieht sich auf das Nachzeichnen einer gewissen Prozessualität von Entwicklung, weshalb der über narrative Interviews generierte Typus von ‚big story‘ in Kombination mit einer Auswertung, die dieser prozessualen Darstellung von Subjektbildung Rechnung trägt, für die Anliegen dieser Arbeit aussichtsreich erscheint.

Der zuvor umrissene Aspekt lebensgeschichtlicher Darstellungen ist aber noch unter einem weiteren Blickwinkel für Subjektivierungsanalysen relevant, der über das skizzierte Entsprechen von hegemonialen biographischen Repräsentationsschemata (Prozessualität, Verzeitli-

chung, individueller Lebensweg, Sequenzierung, etc.) hinaus reicht. Schließlich verraten die in Narrationen eingewobenen Erzählfiguren, institutionellen Muster oder ‚tradierten Elemente‘ von Erzählungen (vgl. Alheit 1989) etwas über den Modus des aktuellen Subjektentwurfs, der über die Narration hergestellt wird. Solche Elemente erleichtern nicht nur die Darstellung von Erfahrungen und Erlebnissen, sondern sie sind auch eine *Denkschablone für biographische Prozesse, in die das Subjekt verwickelt war*. Wie erwähnt hat Kleiner (2014) die Verwebung von ‚Coming-Out‘-Erzählungen in Narrationen analysiert, Dausien konnte zeigen, wie Subjektbildung von vergeschlechtlichten institutionellen Ablaufmustern geprägt sind – oder gerade durch eine erzählerische Abgrenzung davon. Derlei Aspekte sind, wie klar sein dürfte, für Subjektivierungsanalysen von biographischen Texten von hoher Relevanz.

Die im Zuge einer lebensgeschichtlichen Erzählung ausgewählten und biographisierten Erlebnisse sind, wie die Rede von einer Gesamtfigur nahe legt, in einen Erzählbogen eingebettet – als Teil von verschiedenen, aber miteinander verwobenen, biographischen Prozessen. Sie stehen in Relation zum erzählten Subjektentwurf – und *diese Relation gilt es in Subjektivierungsanalysen biographischer Erzählungen zu dekodieren*. Biographische Erzählungen beinhalten Referenzen auf Erfahrungsräume und *verweisen, sowohl implizit als auch explizit, auf die ‚prägende Qualität‘ dieser Erfahrungsräume*. Die Darstellungen zu diesen Räumen können auf darin eingelagerte Diskurse und Praktiken, Anrufungen und damit verbundene Positionszuweisungen rekurren. Es stellt sich allerdings die Frage, wie sich diese potenziell Umwelten und Vorgänge auf die Selbst- und Weltverhältnisse der Erzähler\*in auswirk(t)en. Konkret: Mit welchen Selbsttechniken oder auch performativen Praktiken Subjekte sich zu den Bedingungen der Erfahrungsräume in Beziehung setzen und welches Wissen über sich damit generiert wird und wurde. Insofern ist der biographische Text danach zu befragen, ob sich aus den weiteren Erzählungen eine „*biographische Haftung*“ (Dausien 2006c, 36, Herv. TB), die mit den Erfahrungsräumen in Relation steht, rekonstruieren lässt. Oder wie Lisa Pfahl und Boris Traue herausstreichen: Es geht um die analytische Herausarbeitung der „Art und Weise, wie soziale Strukturen sich im Terrain der »Subjektivität« einnisten“ (Pfahl & Traue 2012, 429). Diesbezüglich ist jedoch anzumerken, dass hierbei nicht von einer simplen Übertragungslogik von diskursiven Umwelten auf das Subjekt ausgegangen werden kann, sondern, wie im subjektivierungstheoretischen Kapitel ausgeführt wurde, von individuell-gebrochenen Aneignungen – und gerade hierin liegt die empirische Stärke einer biographieforscherischen Untersuchung von Subjektivierungsprozessen. Zudem ist die Erzählung danach zu befragen, ob die diskursiven Strukturen, die *Anrufungen, die in die relevant gemachten Erfahrungsräume eingelagert sind, in lebensgeschichtlicher Perspektive als Ressource oder Zumutung erfahren* wurden. So kann anhand biographischer Erzählungen rekonstruiert werden, ob Anrufungen angenommen wurden, zu Identifizierungen führten oder nicht (vgl. Rose 2012, 272), ob das *in den Erfahrungsräumen vermittelte Wissen zu einer Wahrheit über sich geformt wurde/wird* oder nicht (Freitag 2005), ob *hegemoniale Normen in Form leidenschaftlicher Verhaftungen inkorporiert* wurden, welche Auswirkungen die Relationierungen zwischen den in die Erfahrungsräume verstrickten Akteur\*innen auf die in der Erzählung thematisierten biographischen Prozesse hatten – und wie sich die Erzähler\*in aus dem Heute heraus dazu in Beziehung setzt. Wichtig ist es dann, die *Handlungen des biographischen Subjekts zu rekonstruieren*, also danach zu fragen, wie sich das Selbst-Verhältnis zu den dargestellten Handlungen der Erzähler\*in sowie den geschilderten Umwelten gestaltet. Schließlich können die *Art und Weise, aber auch die Struktur und Zielsetzung(en) der erzählten biographischen Handlungen, Hinweise auf damit verwobene Selbsttechniken sowie performative Praktiken enthalten*. Es stellt sich also die Frage



danach, welche Technologien des Selbst mit dem Handeln verzahnt sind (vgl. Pfahl & Traue 2012, 429).

*Subjektivierung wird demgemäß über die Narration vollzogen und ist gleichzeitig Bestandteil der retrospektiven Erzählung.* Die mit den Selbsttechniken der Biographisierung verbundenen Prozesse sind durch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft geprägt. Bezüglich der letzteren zeitlichen Dimension ist in Bezugnahme auf die Überlegungen zum narrativen Interview als sozialer Praxis hinzuzufügen, dass auch die *Kontexte der Interviewsituation selbst das Subjektivierungsprozedere der Erzählung beeinflussen*. Lebensgeschichtliche Narrationen beziehen sich, wie weiter oben ausgeführt, als soziale Praxis auf die mit dem Setting, den Gesprächspartner\*innen, der historischen Phase, etc. verbundenen Diskurse. Interviewte Personen biographisieren ihre Geschichte im Rahmen eines Projekts – und sie wissen, so denn die Untersuchung forschungsethische Standards berücksichtigt, welche Fragestellungen das Projekt behandelt. *Die damit aufgerufenen Diskurse erfordern mitunter Positionierungen, die über die biographische Erzählung vorgenommen werden müssen.* Dadurch wird auch das, was Rosenthal als Erinnerungsnoema bezeichnet, beeinflusst. Die Adressierung der vergangenen Erfahrungen und Erlebnisse ist dadurch diskursiv eingefärbt, was bedeutet, dass auch der über die Erzählung konfigurierte Subjektentwurf davon betroffen ist. Die Erzähler\*in ist aufgefordert, ihre Geschichte unter einem bestimmten Blickwinkel zu erzählen, was entlang der vorigen Ausführungen auch bedeutet, sich selbst unter dieser Perspektive zu konstituieren. Das impliziert, dass hier *bestimmte Subjektivierungsstränge relevant gemacht werden*. Andere bleiben lediglich angedeutet oder auf einer präreflexiven Ebene, werden „en passant“ (Dausien 2000, 106) eingewoben. Diesbezüglich ist aber hervorzuheben, dass in einer biographischen Erzählung gar nicht alle subjektivierenden Aspekte enthalten bzw. in dieser zum Ausdruck kommen können. Gerade vor dem Hintergrund der thematischen Schwerpunktsetzung der Untersuchung, an der die Biograph\*in partizipiert, ist sie gewissermaßen dazu angehalten, eine *spezifische Subjektivierungsgeschichte* zu erzählen – und diese ist lediglich *eine unter verschiedenen möglichen*. Zu ergänzen bleibt diesbezüglich, dass die wenigsten biographischen Erzählungen ‚glatt verlaufen‘. Berücksichtigt man die erarbeitete These der Differenz von Erlebnis, Erinnerung und Erzählung, dann muss auch davon ausgegangen werden, dass hier Erlebnisse und ihre diskursiven Umwelten eingewoben werden, deren Strukturierung sich der anvisierten Darstellung widersetzen und diese mitunter konterkarieren, wie Thomas Schäfer und Bettina Völter anhand empirischen Materials aufgezeigt haben (vgl. Schäfer & Völter 2005, 171ff.).

Bilanzierend kann bezüglich der vorgenommenen Bestimmungen zur Verwobenheit von biographischer Erzählung und Subjektivierung Folgendes gesagt werden: In lebensgeschichtlichen Narrationen *geschieht Subjektivierung*. Durch das Erzählen wird eine *biographisierte Subjektconstitution* vollzogen, die vor dem Hintergrund mehrerer *Text-Kontext-Relationen stattfindet*. Gleichzeitig sind in Biographien Subjektivierungsmuster eingelagert, die auf die lebensgeschichtliche Qualität bzw. nachhaltige Wirkung von Erfahrungsräumen verweisen. In biographische Erzählungen werden derartige, prägende Prozesse implizit als auch explizit eingewoben, wenn sich Erzähler\*innen zu ihnen in Bezug setzen und entlang von ihnen ihr ‚biographisches geworden Sein‘ berichten. Die relevant gemachten Erfahrungsräume sind letztlich als Konstruktionskontexte biographischer Reflexion und Darstellung zu erachten (vgl. Dausien 2009, 165). Das über das narrative Interview hervorgebrachte Konstrukt Lebensgeschichte ist letztlich eine spezifische, kontingente und biographisierte Selbstthematizierung, die auf vergangene Erlebnisse und damit verwobene Subjektivierungslinien verweist,



aber eben auch nur einen bestimmten, durch verschiedene Faktoren regulierten, Blickwinkel auf die Vergangenheit umfasst.

Aufgabe der Analyse solcher Texte ist es, „Anhaltspunkte dafür zu finden, welche unterschiedlichen sozialen Konstellationen über die Lebensgeschichte hinweg das Selbst [...] mental und leiblich formten“ (vgl. Schäfer & Völter 2005, 172). Letztlich geht es um die Rekonstruktion „der biographischen Ordnung“ (Bukow & Spindler 2006, 29), die in den über das Interview generierten Text eingelagert ist. Machtkritisch forschen bedeutet dann *Ausschau nach Spuren von Dominanzverhältnissen zu halten* (vgl. Dausien 2006c, 38), welche die über die Erzählung thematisierten als auch hervorgebrachten Selbstverhältnisse maßgeblich präg(t)en.

Anknüpfend an die in diesem Kapitel angeführten Überlegungen zu den Aufmerksamkeitsrichtungen für eine Subjektivierungsanalyse biographischer Texte sollen im Folgenden die spezifischen Schwerpunkte für das empirische Unternehmen dieser Arbeit konkretisiert werden, wobei nochmals eingehender auf die Ergebnisse des subjektivierungstheoretischen Teils dieser Arbeit Bezug genommen wird.

## 6.6 Aufmerksamkeitsrichtungen für die Interpretation des Datenmaterials dieser Arbeit

Die vorliegende Untersuchung widmet sich einer Analyse von *Subjektivierungsprozessen im Kontext von Schule und Behinderung – sowie deren langfristiger biographischen Wirkung*. Wie im subjektivierungstheoretischen Kapitel bereits herausgearbeitet worden ist, können Schulen als machtvollste Institutionen bezeichnet werden, in denen Individuen ein spezifisches Wissen über sich sowie die zentralen Wahrheiten ihrer Epoche vermittelt bekommen. In Schulen werden die Selbst- und Weltverhältnisse entscheidend geformt, Individuen lernen durch die erzwungene Einnahme der Position Schüler\*in ‚gesellschaftsfähig‘ zu werden, sich angemessen zu führen, Leistungen zu erbringen, die in einem vorgesehenen Normbereich liegen, etc. Schüler\*innen werden über repetetive Praktiken über Zeit geformt und entwickeln Selbsttechniken, die sie dazu befähigen, als Schülersubjekt intelligibel zu werden und zu bleiben. Die Subjektbildung bleibt dabei jedoch unabgeschlossen, so dass es sich hierbei um eine kontinuierliche Arbeit am Selbst handelt. Schüler\*innensubjekte setzen sich zu den sie umgebenden schulischen Umwelten in Beziehung. Dabei sind sie allerdings nicht als ausschließlich passive, bloße Empfänger\*innen diskursiver Imperative zu denken. Denn es handelt sich bei aller Asymmetrie von Machtverhältnissen in Schulen, wie Pfahl und Kolleg\*innen (Pfahl et al. 2015) zu bedenken geben, doch stets um Vermittlungsprozesse, durch die das Subjekt auch handlungsfähig wird. Solche prägenden Erfahrungen entwickeln ihre subjektivierende Wirkung über Zeit (ebenda). Schule als eine der zentralen Institutionen des Lebenslaufs beinhaltet eine zeitlichte Abfolge von Erfahrungsräumen, in denen das Subjekt nach und nach geprägt wird.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung werden diese generellen Subjektivierungsprozesse in Schulen mit einem spezifischen Fokus verwoben, nämlich auf jene institutionellen Praktiken und Antworten, die in Relation zur Behinderung stehen. Wie herausgearbeitet wurde, handelt es sich hierbei um ein spezifisches Set an disziplinierenden Praktiken, insbesondere von Normalisierungstechniken, die als Teil eines institutionellen Mechanismus zu sehen sind, der mit der Position ‚Schüler\*in mit SPF‘ verzahnt ist.

Die Räume der Schule werden jedoch nicht nur durch die institutionellen Arrangements, Praktiken und damit in Verbindungen stehenden Positionierungen geprägt, sondern auch

durch die Relationen zwischen den Schüler\*innen untereinander. Die Vorgänge auf dieser Ebene interagieren zwar mit den Vorgängen auf der ‚Vorderbühne‘, entwickeln aber mitunter auch eine Eigendynamik, die eine gewisse Unabhängigkeit aufweist oder auf Re-Zitationen breiterer gesellschaftlicher Diskurse verweist. Hier stellt sich die Frage, welche Rolle Hervorbringungen körperlicher Differenz in diesen Arenen der Schule spielen und welche Subjektivitäten daraus erwachsen.

Subjekte sind den skizzierten schulischen Umwelten ausgesetzt und setzen sich in Relation dazu. Ein spezifischer Aufmerksamkeitsschwerpunkt für die Analyse dieser Selbstverhältnisse stellen im Rahmen dieser Arbeit Normalitätskonstruktionen dar, entlang derer sich Subjekte führen. Wie mit Referenz auf die Überlegungen zum Konzept der Normalitätszone von Link dargelegt wurde, entwickeln Subjekte *Selbst-Normalisierungstechniken*, um ihren Verbleib innerhalb der Koordinaten der Normalität abzusichern. Aufgrund der stark hierarchisierten Strukturen und eng gestrickten institutionellen Ablaufpläne von Schulen existiert zwar ein hoher Druck zu deren Befolgung. Durch die immerwährende Repetitivität von Vorgängen ist die Verinnerlichung der Subjektposition Schüler\*in und Herausbildung entsprechender Selbsttechniken wahrscheinlich, jedoch kein Automatismus, kein schlichtes Reiz-Reaktionsschemata. Vielmehr werden die institutionellen Praktiken und Diskurse auf das Selbst zurückgebeugt, was immer auch eine eigensinnige, individuell gebrochene Aneignung bedeutet. Zudem müssen Anrufungen nicht zu Identifizierungen führen. Es gilt hier also sehr genau herauszuarbeiten, welche Selbstverhältnisse aus den institutionellen Umwelten erwachsen und inwiefern darin körperliche Differenz eingelagert ist, also welches Wissen über sich in Relation zu Behinderung herausgebildet wird. Schließlich besitzt das Subjekt Spielräume, institutionelle Zumutungen zurückzuweisen, gerade wenn es Zugang zu ermächtigenden Diskursen zu Behinderung hat und nicht gänzlich den Wahrheiten des individuellen Modells ausgesetzt ist.

All diese Überlegungen verweisen auf die *Notwendigkeit für eine institutionelle Fokussierung der Analyse von biographischen Texten*. Nun ist es allerdings so, dass lebensgeschichtliche Erzählungen die mit der Institution verbundenen Umwelten und Vorgänge nicht einfach abbilden. Vielmehr setzt sich die Biograph\*in zu den erlebten Erfahrungsräumen im Rahmen eines Konstruktionsprozesses in Beziehung. Sie erinnert, reflektiert und ordnet Erlebnisse und Erfahrungen in eine Erzählstruktur ein – alles unter einem retrospektiven Blickwinkel, der durch den biographischen Standpunkt, aber auch durch die Sozialität der Interviewsituation beeinflusst ist. Es handelt sich bei der erzählten Lebensgeschichte also nicht um eine ungebrochene Schilderung vergangener institutioneller Wirklichkeiten und deren Auswirkungen auf das Selbst der Biograph\*in. Vielmehr nähert sich die Erzähler\*in an einzelne Erlebnisse wieder an, wählt sie aus und verleiht ihnen damit biographische Relevanz – was als *identitätsverleihende Textproduktion* zu verstehen ist, die sich unter verschiedenen Text-Kontext-Relationen vollzieht.

Biographische Erzählungen sind auf die Darstellung von Prozessualität ausgerichtet. Die damit verwobenen Erzähllinien, die mit Schütze als ‚biographische Gesamtfigur‘ bezeichnet wurden, sind einem Blickwinkel verpflichtet, der aus dem Heute heraus entworfen wird und auf vergangene Erlebnisse Bezug nimmt. Für Subjektivierungsanalysen zu Schule und Behinderung folgt in Bezug auf die durch das biographische Erzählen vollzogene Subjektivierungsleistung, dass zunächst *die Konstruktion des lebensgeschichtlichen Textes in seiner Gesamtgestalt in den Blick genommen werden muss* um dann zu untersuchen, wie sich die Erzähler\*in aus dem Heute heraus über ihre lebensgeschichtliche Selbstnarration zu Schule in Relation setzt.

Wenn biographisches Erzählen als verpflichtende Selbsttechnik der Moderne zu verstehen ist, dann bedeutet dies für das empirische Anliegen dieser Arbeit, dass analytisch freizulegen ist, *welche Rolle Schule für den aktuellen, über das Erzählen vorgenommenen Subjektentwurf darstellt*. So ist der Frage nachzugehen, welche Bedeutung die Erzähler\*in den schulischen Erfahrungen für ihr jetziges Selbst und Sein gibt – und welche Rolle der institutionelle Umgang mit Behinderung dabei spielt – als auch der von Peers. In einer solchen Rekonstruktionsarbeit sind auch aus dem Heute heraus vorgenommene, explizite Positionierungen zur Wirkung von Schule ins Visier zu nehmen, welche als Kommentare der Gesamtfigur zur Seite gestellt werden und eventuell auf in der Erzählsituation aktualisierte Anrufungen und Diskurse Bezug nehmen.

*Die Rekonstruktion von Subjektivierungsprozessen, die in Relation zu den schulischen Erfahrungswelten und Erlebnissen stehen, stellt einen weiteren Analysefokus dieser Arbeit dar.* Hier rücken Darstellungen von relevant gemachten Erlebnissen ins Aufmerksamkeitsinteresse, die unter der Erinnerung an die biographische Rahmung Schulzeit aufgerufen werden, wie z.B. die in narrative Darstellungen eingelagerten „lebensweltlich situierte[n] Praktiken“ (Dausien 2001, 64), die sich in den Räumen von Schule ereigneten. Dabei soll rekonstruiert werden, *was* und *wie* dieses was erzählt wird, also welche Inhalte angeführt werden und wie die performative Präsentation derselben geschieht (vgl. Dausien 2002, 178). Für die Lektüre der betreffenden Passagen werden zudem die im subjektivierungstheoretischen Kapitel erarbeiteten Überlegungen und Begrifflichkeiten von Subjektivierungsmodi als ‚sensibilisierende Konzepte‘ herangezogen: So ist einerseits danach zu fragen, welche *Anrufungen, schulpädagogischen Praktiken und hegemonialen Normalitäten* in die narrative Darstellung zur Schulzeit eingewoben sind. Die damit verbundenen *institutionellen Ordnungen* sollen entlang der in der Narration relevant gemachten Passagen rekonstruiert werden und bezüglich ihrer biographischen Wirkmächtigkeit befragt werden. Neben der Rekonstruktion der in Erfahrungsräume eingewobenen *Relationierungen zwischen Subjekten* soll analysiert werden, welche Selbstverhältnisse daraus entstanden, also wie das Subjekt sich zu diesen institutionellen Umwelten in Bezug setzt(e). Der Vorteil einer biographischen Erzählung besteht darin, dass die Erzähler\*in *in den Prozessen des Erinnerns und Erzählens auch Einblicke in ihre Innenwelt* geben kann. So können biographische Texte auf *die verletzende Wirkung von Anrufungen* verweisen, die Herausbildung *leidenschaftlicher Verhaftungen* und die mit *institutionellen Zumutungen* in Relation stehenden *Selbstverhältnisse* – und welche *Selbsttechniken* darauf Bezug nehmen. Solche Elemente können als Ergebnisse von Reflexionsprozessen in Erzählungen hinsichtlich ihrer biographischen Haftung in kommentierenden Textpassagen explizit markiert werden, sie müssen mitunter aber auch in interpretativer Feinarbeit rekonstruiert werden.

Demgemäß sollte eine auf die Kontexte von Schule und Behinderung orientierte Subjektivierungsanalyse zunächst die *institutionellen Settings* und damit zusammenhängenden Vorgänge rekonstruieren – sowie die darin zum Ausdruck kommenden *Diskurse zu Behinderung*. Zentral ist es dann, die in Erzählungen relevant gemachten Erfahrungsräume bezüglich ihrer biographischen Relevanz, der nachhaltigen Verhaftung der Subjekte mit den Normen der Schule zu befragen. Welches *Wissen* um Behinderung wird mit den schulischen *Erfahrungsräumen* in Verbindung gebracht und welche *Normalitäten* sind damit verwoben? Welche *Subjektpositionen, Anrufungen und Praktiken* lassen sich als biographisch wirkmächtig identifizieren, zu welchen Techniken und Praktiken führen sie und welche *Selbstverhältnisse* entstehen daraus? Welchen Einfluss haben Erfahrungen auf der Peer-Ebene und in welcher Relation stehen diese mit den institutionellen Praktiken?

Wenn der Lebenslauf ein beschränktes Ausmaß an Erfahrungsräumen und damit auch zugänglichen Diskursen bietet, dann stellt sich die Frage danach, welche *Wissensbestände* zu Behinderung dadurch konfiguriert bzw. möglich werden. Bleiben die in Schulen erworbenen Wissensbestände und damit in Relation stehenden Selbstverhältnisse über den weiteren Lebensweg ‚unangetastet‘ oder lassen sich in Erzählungen Spuren von *Transformationen des Wissens über sich* finden – und mit welchen Ereignissen oder zugänglich gewordenen *Gegendiskursen* können diese *Veränderungen in Verbindung gebracht werden*? Welche *biographische Nachhaltigkeit* weisen die in Schulen geprägten Selbstverhältnisse auf?

Zur Bearbeitung der hier herausgearbeiteten Fragestellungen und Aufmerksamkeitsschwerpunkte werden Interviews mit jungen behinderten Männern und Frauen herangezogen, die im Rahmen des Quali-TYDES-Projekts gewonnen wurden. Bevor das damit verbundene empirische Vorgehen genauer dargelegt wird, sollen die Grundhaltungen erläutert werden, die für den gesamten Forschungsprozess leitend waren: Ein abduktiver Ansatz, der auf den Prinzipien der Reflexivität und Rekonstruktion basiert. Zudem werden, den benannten Prinzipien Folge leistend, methodologische Reflexionen zum gewählten, biographieforschenden Vorgehen geleistet.

## 7 Methodologischer Rahmen der Studie

In der Datenerhebung sowie der analytischen Auseinandersetzung mit dem gewonnenen empirischen Material wurde einer *reflexiv-rekonstruktiven Methodologie* gefolgt, die, wie der Name bereits zum Ausdruck bringt, auf den Grundprinzipien der Konstruktion sowie der Reflexion basiert (vgl. Dausien 2002, 165-173). Die theoretischen Wurzeln dieser methodologischen Rahmung lassen sich im interpretativen Paradigma (vgl. Wilson 1973) und symbolischen Interaktionismus verorten. Im Folgenden werden die mit einer solchen Rahmung von Forschung verbundenen Prinzipien erläutert. Daran anschließend wird dargelegt, was derlei Haltungen für die Verfahren der Theoriebildung in dieser Untersuchung bedeuten. Damit verknüpft ist die Explikation des im Rahmen der Studie verfolgten Forschungsstils, der von Überlegungen der Grounded Theory getragen wird.

### 7.1 Reflexivität als Grundhaltung

Das Primat der Reflexivität beschränkt sich nicht auf einen Teil oder bestimmte Abschnitte der Untersuchung, sondern auf den gesamten Forschungsprozess. Die Notwendigkeit für eine durchgehende Reflexivität erklärt sich mit der Annahme, dass die Forscher\*in in die Formung des Gegenstandes, die Methodenwahl, die Produktion empirischen Materials sowie dessen Analyse und Theoretisierung untrennbar verstrickt ist. Wissenschaftler\*innen sind in die soziale Praxis der Forschung grundlegend involviert – und nicht nur im Rahmen ihrer Rolle als Interviewer\*in, sondern auch in den Phasen der Generierung von Forschungsfragen, Designerstellung, Rekrutierung, Datenanalyse und Präsentation der Ergebnisse. In Forschungsprozessen werden Vorannahmen virulent, die zum einen wissenschaftlicher Natur sind, zum anderen aber auch auf dem Alltagswissen der Forschenden basieren. Am Beispiel von Untersuchungen zu Geschlecht verweist Bettina Dausien auf den Umstand, dass immer auch das Alltagswissen der Wissenschaftler\*innen in Forschung einfließt: „Als ForscherInnen, die jene Alltagswelt [die der beforchten Subjekte, Anm. TB] zum Gegenstand machen, können wir selbst den Regeln des Alltagsdenkens [...] nie ganz entkommen. Um die alltägliche Praxis der Geschlechterkonstruktion zu verstehen, müssen wir an ihr teilnehmen. Um an ihr teilnehmen zu können, müssen wir aber ihre Regeln teilen. D.h. wir setzen zu einem gewissen Grad schon voraus, was wir erst noch entschlüsseln wollen“ (Dausien 2000, 98). Forscher\*innen bringen ihre eigenen alltagsweltlichen Verständnisse in die Forschung *produktiv* mit ein – und eben nicht nur wissenschaftliche Konzepte. Angesichts des Primats der Reflexion sollten solche Vorannahmen so weit wie möglich expliziert und reflektiert werden. In Konsequenz bedeutet dies für den Forschungsprozess, dass auch *die eigene Standortgebundenheit der Forscher\*innen reflektiert werden muss. Das bedingt ein Nachdenken über eigene Verhaftungen und Kategorisierungen, über die eigenen Selbst- und Weltverhältnisse*. Diese sollten sich nicht unbemerkt als leitendes Interpretationsraster in die Auseinandersetzung mit Datenmaterial einschleichen, sondern als Teil der eigenen Geschichte und des eigenen biographischen Standorts reflektiert werden, um in einem derart kontrollierten Prozess die dem Text innewohnenden Konstruktionsregeln und Erfahrungshintergründe zu dekodieren. Das bedeutet nun aber gerade nicht, dass es gelingen könnte, die eigene Standortgebundenheit gänzlich zu suspendieren, sondern sie zu thematisieren und zu hinterfragen. So schlägt Bet-

tina Dausien vor, „den eigenen „Standort“ darzulegen und im Forschungsprozess fortlaufend zu reflektieren, und zwar nicht als (virtuell vermeidbare) „Störung“, sondern als zentrales Element der Forschung, das die Re-Konstruktion eines Problems entscheidend beeinflusst und strukturiert“ (Dausien 2002, 170).

Im Falle der vorliegenden Untersuchung bedeutet diese Prämisse eine Explikation der eigenen theoretischen Vorannahmen und Standpunkte – was bereits in den vorangegangenen Kapiteln erfolgte. So wurde mit der Verortung innerhalb der Disability Studies in Education ein kulturelles Verständnis von Behinderung als wesentlicher Teil des heuristischen Rahmens markiert, das in den folgenden Kapiteln auf subjektivierungstheoretische Überlegungen bezogen und in einem weiteren Schritt mit dem Konzept Biographie verwoben wurde.

Neben diesen theoretischen Positionierungen bzw. dem Ausweisen der heuristischen Matrix macht das Primat der Reflexion als Forscher zu dem ausgewiesenen Themenfeld auch eine Reflexion meines Alltagswissens zu Behinderung und körperlichen Normalitäten erforderlich, das ich mir im Verlauf meines Lebens in den von mir frequentierten sozialen Räumen angeeignet habe – also *ein Nachdenken über den eigenen Standort als auch der Subjektwerdung als ‚able-bodied‘ Person*.<sup>42</sup>

So erfolgte meine eigene Subjektivierung im Kontext von körperlichen Normalitäten als Individuum, das zwar in spezifischen Kontexten als ‚nicht-normal‘ positioniert wurde, überwiegend aber den hegemonialen ableistisch konfigurierten Körper-Normalitäten entsprach. Wie die meisten Menschen in Mitteleuropa war auch ich der Wirkung dieser Dominanzverhältnisse ausgesetzt, was meistens einer (Selbst-)Wahrnehmung und Verortung als ‚nicht behindert‘ entsprach. Daher habe auch ich gelernt in Mustern zu denken, die dem ‚Ableist-divide‘ entsprechen. Die private, wissenschaftliche sowie professionelle Auseinandersetzung zu Behinderungszuschreibungen und Normalismus hat zwar sicherlich zu einer erhöhten Sensibilität sowie einem ‚anders Denken‘ und Hinterfragen der eigenen Normalitätsvorstellungen geführt. Trotzdem ist davon auszugehen, dass eine solche biographische Prägung fortwährend einen zu reflektierenden Aspekt darstellt. Das bedeutet konkret eine kritische Betrachtung der eigenen Deutungen sowie eine Befragung darin zum Ausdruck kommenden impliziten Annahmen und Normalitätsvorstellungen, die sich in Interpretationsprozessen mitunter ‚durch die Hintertür‘ einschleichen können – weshalb eine permanente Wachsamkeit bezüglich der eigenen Beobachtungsperspektive in Forschungsprozessen angebracht war. Im Falle der vorliegenden Arbeit wurde versucht, durch das gemeinsame Interpretieren und Befragen von empirischen Material in der bereits erwähnten Forschungswerkstatt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien die eigene Reflexivität und Sensibilisierung für meine Deutungen zu erhöhen. Zudem erhielt ich wertvolle Unterstützung durch Wissenschaftler\*innen mit verschiedenen Beeinträchtigungen, mit denen ich gemeinsam meine Lesarten von Textausschnitten und Theoretisierungen zu Subjektivierungsprozessen diskutierte. Diesbezüglich sind die Gespräche mit Miguel Ferreira (Universidad Complutense de Madrid) und Sonali Shah (University of Glasgow) hervorzuheben, die mich bei der beschriebenen Reflexionsarbeit stark unterstützten.

Neben der Reflexivität wurde bereits ein weiterer zentraler Aspekt einer biographieforschenden Grundhaltung angesprochen: die Rekonstruktion.

42 Dem könnten noch weitere zu reflektierende Kategorien der Standortgebundenheit hinzugefügt werden, wie etwa Hautfarbe, Religion, etc. – aus Gründen der Schwerpunktsetzung dieser Arbeit erfolgt hier jedoch eine Engführung auf den Aspekt Behinderung.



## 7.2 Wissenschaftliche Konstruktionen als Konstruktionen zweiten Grades

Über qualitative Interviews werden Konstruktionen ‚ersten Grades‘ produziert (und dokumentiert). Mit dem Begriff der ‚Konstruktion zweiten Grades‘, der auf die Überlegungen von Alfred Schütz (1971) verweist, ist ein bestimmtes Verständnis wissenschaftlicher Texte verbunden. Demnach beziehen sich *wissenschaftliche Rekonstruktionen* im Falle der Biographieforschung auf die von Teilnehmer\*innen *erzeugten Konstruktionen ersten Grades*, also auf den biographischen Text und versuchen diesen unter einer theoretischen Folie bezüglich seiner Ordnungsregeln zu dekodieren. In diesem Sinne sind wissenschaftliche Texte Rekonstruktionen alltagsweltlicher Konstruktionen oder, wie Dausien mit Verweis auf die Verwobenheit der Forscher\*in in derlei Prozesse unterstreicht, als „Ko-Konstruktionen“ (Dausien 2006, 198) zu denken. Ein rekonstruktives Vorgehen meint, wie deutlich geworden sein sollte, *keine affirmierende Nacherzählung, sondern interpretierende Re-Konstruktionen zu leisten*, „die allerdings den Anspruch erheben, an die lebensweltlichen Konstruktionen der empirischen Subjekte (Konstruktionen erster Ordnung) anzuknüpfen und sie gehaltvoll zu reformulieren“ (Dausien 1996, 133). Verbindet man diesen Gedankengang mit der Prämisse der Reflexion, so ist in solchen Rekonstruktionsprozessen der Blickwinkel, unter dem die Rekonstruktionsarbeit erfolgt, offen zu legen und zu reflektieren – genauso wie die darin eingelagerte Standortgebundenheit (vgl. Dausien 2002, 170). Eine solche Konstruktion zweiten Grades hängt also wesentlich von der Perspektive der Betrachter\*in, sprich des forschenden Subjekts ab. *Folglich sind wissenschaftliche Rekonstruktionen von Konstruktionen ersten Grades stets als relativ zu sehen*. Mit der Rede von der Relativität als auch dem spezifischen Blickwinkel auf biographische Texte sind nun zwei wesentliche Aspekte von Konstruktionen zweiten Grades angesprochen. Zum einen wird damit unterstrichen, *dass es sich hierbei niemals um objektive Betrachtungen oder Wahrheiten handeln kann*, die eine höhere Wertigkeit gegenüber den Konstruktionen ersten Grades aufweisen können. Zum andern wird hervorgehoben, dass die Konstruktionen zweiten Grades nur eine mögliche Lesart unter vielen darstellen. Der in dieser Arbeit auf biographische Texte gerichtete machtkritische, subjektivierungstheoretisch-informierte Blick, der auf die Kontexte von Behinderung und Schule gelenkt wird, ist also nicht die einzig denkbare und legitime Perspektive – denn genauso könnte der Fokus auf Erfahrungen im Erwerbsleben oder Geschlechter-Konstruktionen gerichtet werden. Die Perspektive, unter der die Rekonstruktionen erfolgen, ist allerdings nicht beliebig, sondern muss erstens offen gelegt, zweitens begründet werden und drittens regelgeleitet erfolgen. Ein rekonstruktives Vorgehen darf „kein unkritisches Nachvollziehen und Affirmieren alltagsweltlicher Ordnungskategorien und Sinnstrukturen“ (Dausien 2002, 170f.), also deren simple Reproduktion, sein, „sondern eine reflexive, kritisch-analytische Rekonstruktion von Konstruktionen „ersten Grades“ sowie der Bedingungen, unter denen diese hergestellt und relevant gemacht werden, ausbleiben oder sich verändern“ (ebenda, 171). Das bedeutet auch, dass die in biographische Erzählungen eingelagerten Aussagen eben nicht als Fakten oder authentische Schilderungen sozialer Wirklichkeit missverstanden werden dürfen, sondern bezüglich ihres Konstruktionsmodus und den damit verwobenen Herstellungsbedingungen zu befragen sind. Diese Forderung verweist nun wiederum auf die Notwendigkeit zur Beachtung der bereits herausgearbeiteten Text-Kontext-Relationen. Eine Rekonstruktion der Beziehungen zwischen Text und Erfahrung, kulturellen Mustern und der sozialen Praxis des



Interviews ermöglicht ein den obigen Maximen Rechnung tragendes Vorgehen bei der Analyse von biographischen Texten.

Neben den thematisierten Grundhaltungen ist mit der methodologischen Verortung eine Forschungslogik verbunden, die als abduktiv bezeichnet wird.

### 7.3 Abduktive Forschungslogik und Grounded Theory

Die vorliegende Studie folgt in Anlehnung an das, was Charles Sanders Peirce als *abduktives Vorgehen* bezeichnet hat. In seinen Worten geht es dabei im Unterschied zu deduktiven und induktiven Weisen des hypothetischen Schließens darum, „eine erklärende Hypothese“ (Peirce 1991, 400) zu bilden, die ausdrücklich darauf ausgerichtet ist, bereits bestehenden Theorien etwas Neues, Erweiterndes hinzuzufügen. Es geht also nicht darum, Theorien qua Empirie zu bestätigen oder zu falsifizieren, sondern gemäß dem bereits im Kontext der Erörterungen zum narrativen Interview erwähnten Prinzip der Offenheit (vgl. Hofmann-Riem 1980) in einem Wechselspiel aus theoretischen Annahmen und Empirie etwas Neues hervorzubringen. So sind Wissenschaftler\*innen angehalten, sich von dem empirischen Material überraschen zu lassen und für unerwartete Beschaffenheiten Erklärungen zu finden, anstatt sie ‚passend zu machen‘ bzw. stur in ein vorab formuliertes theoretisches Korsett einzuordnen. Jo Reichertz führt dazu aus: „Abduktive Anstrengungen suchen nach (neuer) Ordnung, jedoch zielen sie nicht auf die Konstruktion einer beliebigen Ordnung, sondern auf die Findung einer Ordnung, die zu den überraschenden ‚Tatsachen‘ passt“ (Reichertz 1999, 60).

Das bedeutet, dass *die erarbeiteten Konzepte in Analyseprozessen zwar an das empirische Material herangezogen werden sollen, sie dabei allerdings nicht als starres Analyseschema zu verwenden sind*. Vielmehr geht es darum, sich dieser Konzepte zu bedienen, um, wie Reichertz es etwas überspitzt formuliert, über ein „informiertes Raten“ (Reichertz 2013, 88) eine Erklärung der Ordnung herbeizuführen. Ein abduktives Vorgehen zielt also darauf ab, *neue* Zusammenhänge zu erkunden. Dabei werden bestehende Überlegungen zwar herangezogen, aber mit Herbert Blumer eher als ‚sensitizing concepts‘ (Blumer 1954) verstanden – in Abgrenzung zu dem, was als „definitive concepts“ gedacht werden kann: „A sensitizing concept [...] does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look“ (Blumer 1954, 8).

Sensibilisierende Konzepte bieten eine Sichtweise, um Erfahrungen zu verstehen und darauf aufbauend eine Analyse in Gang zu setzen (vgl. Charmaz 2003, 259), die eine Theoretisierung am empirischen Material erlaubt, offen für Überraschungen ist und diese erklären hilft. Die zuvor skizzierte Vorgehensweise findet sich in verschiedenen Denkschulen wieder, die unter dem Dach der Grounded Theory versammelt sind (siehe z.B. Charmaz 2006, Glaser & Strauss 1998, Strauss 1998).

Anselm Strauss hebt bezüglich der Relationierung zwischen Theorie und Empirie hervor, dass Grounded Theory als Forschungsstil eine spiralförmige analytische Bewegung meint, die *eine permanente Korrespondenz zwischen Theorie und Empirie* vorsieht – woraus immer abstraktere Kategorien hervorgehen, die schließlich zu einer verdichteten Theorie zum untersuchten Phänomen führen (Strauss 1998, 31ff.). Auch wenn Strauss selbst die Grounded Theory als induktives Verfahren beschreibt, werden hier Parallelen zu einem abduktiven Prozess des

Hypothesenbildens deutlich.<sup>43</sup> Wenn nun zuvor die Rede von Theorie und Empirie war, dann sind unter Theorie die bereits erwähnten sensibilisierenden Konzepte zu verstehen. Subjektivierung und Biographie als relativ komplexe theoretische Gebilde sind dabei, wie Aglaja Przyborski und Monika Wohlrab-Sahr zu verstehen geben, als Metatheorien zu erachten (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, 43), die auch den analytischen Rahmen für die sich entwickelnde Grounded Theory darstellen (vgl. Schwendowius 2015, 118ff.).

Für den Analyseprozess bedeutet dies aber eben gerade nicht „mit einem ex ante formulierten Kategorienschema“ (Dausien 1996, 99) an das Datenmaterial heranzutreten, sondern durch die sensibilisierenden Konzepte – im Falle der vorliegenden Arbeit institutionelle Praktiken, Selbsttechniken, Normalisierung, etc. – die Aufmerksamkeit im Interpretationsprozess auf bestimmte Phänomene zu lenken (ebenda, 97) bzw. den Blick dafür zu sensibilisieren.

Neben diesem Aspekt wurden im Rahmen dieser Arbeit weitere Aspekte der Grounded Theory produktiv aufgegriffen und auf den Gegenstand sowie die Methode der Untersuchung bezogen. Das Prinzip des ‚*theoretical sampling*‘ wurde hier auf Fallebene angewendet. Neben dem theoretical sampling wurde ein weiteres Prinzip übernommen: Der *permanente Vergleich* (vgl. Glaser & Strauss 1998, 57), der im Forschungsprozess auf mehreren Ebenen zum Tragen kam. Auf Einzelfallebene, wo einzelne Passagen und deren inhaltliche sowie erzählerische Strukturierung miteinander verglichen wurden sowie im bereits erwähnten Fallvergleich und der Konstruktion der Theorie (Dausien 1996, FN 16). Das genaue Vorgehen wird im Zuge der nun folgenden Dokumentation des Forschungsprozesses im Kapitel zur analytischen Vorgehensweise detaillierter beschrieben.

---

43 Die von Anselm Strauss aber erstaunlicher Weise nicht thematisiert bzw. aufgegriffen werden (vgl. Reichertz 2011, 291, ausführlich hierzu Aßmann 2013, 85ff.) – auch wenn deutlich wird, dass gerade spätere Schriften von Strauss sowie Strauss und Glaser eher ein abduktives Verfahren umschreiben (vgl. Dausien 1996, 97; ausführlich Kelle 1994, 123ff.)



## 8 Dokumentation des Forschungsprozesses

Die Transparenz der Vorgehensweise stellt ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung dar – auch um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationsentscheidungen zu ermöglichen (vgl. Steinke 2000, Flick 2010). Um diesen Ansprüchen zu genügen, soll, nachdem bereits die mit dem Gegenstand der Studie verbundenen theoretischen Überlegungen sowie die methodologischen Prämissen erörtert wurden, an dieser Stelle das empirische Vorgehen dokumentiert werden. Dabei wird der Fokus zunächst auf das empirische Vorgehen im Rahmen des Projekts Quali-TYDES gelenkt – also jenem Projekt, aus dem die Daten dieser Studie entnommen wurden. So werden Hintergründe, Rekrutierungsstrategie sowie methodische Anlage und Durchführung des Projekts dargelegt. Das Herzstück dieses Kapitels bildet eine detaillierte Beschreibung der analytischen Vorgehensweise, entlang derer die Daten im Zuge der vorliegenden Studie ausgewertet wurden. Am Ende des Kapitels steht eine Reflexion der biographieforscherischen Vorgehensweise.

### 8.1 Einbindung in das Quali-TYDES Projekt

Die Daten, die im Rahmen dieser Untersuchung verwendet wurden, entstammen dem Forschungsprojekt Quali-TYDES, in dem die Wirkung von Policies, Gesetzen und weiteren makrostrukturellen Faktoren auf die Lebensverläufe junger behinderter Personen in vier verschiedenen europäischen Staaten (Irland, Österreich, Spanien und Tschechische Republik) untersucht wurden (vgl. Buchner 2012b). Dabei wurde ein besonderer Fokus auf die den Lebenslauf prägenden Institutionen des Bildungswesens und Arbeitsmarktes (vgl. Kohli 1985) gesetzt. Quali-TYDES verortete sich in den Disability Studies – das Forschungsvorhaben zielte daher nicht auf die Analyse von behinderten Menschen, sondern auf das Identifizieren von Aspekten, die eine *Behinderung* von Personen bewirken (vgl. Finkelstein 2001). Demgemäß diente das soziale Modell von Behinderung als theoretische Folie. Die internationale Projektpartnerschaft war darauf ausgerichtet, eine länderübergreifende komparative Betrachtung dieser Phänomene zu ermöglichen (vgl. Buchner & Biewer 2013). Im Projekt wurden qualitative biographische Methoden mit einer kritischen Policy-Analyse kombiniert – um ein Wissen zu produzieren, das auf den Erfahrungen von behinderten Menschen basiert und von Relevanz für zukünftige Policies und Gesetzgebungsprozesse ist (ebenda). Zudem sollte mit Hilfe eines qualitativen Designs erprobt werden, inwiefern der im Projekt verfolgte Ansatz sich als ertragreich für das Monitoring von Policies sowie der UN- Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Vereinte Nationen 2006) erweist (vgl. Biewer et al. 2015).

Im Rahmen der Studie wurde auf die Kohorte von in den 1980er Jahren geborenen behinderten Personen abgezielt – da davon ausgegangen wurde, dass es sich hierbei um eine Generation von behinderten Frauen und Männern handelt, die in einer Ära tiefgehender politischer Veränderung aufwuchs, wie etwa verstärkte Bemühungen für integrative/inklusive Beschulung (vgl. Smyth et al. 2014, Buchner et al. 2011), De-Institutionalisierung von Wohnstrukturen (vgl. Buchner et al. 2010, Buchner 2009), Aufbau integrativer Arbeitsstrukturen (vgl. Koenig & Pinetz 2009) sowie das Aufkommen der Behindertenbewegung (vgl. Schönwiese 2009). Das Sample wurde als ‚multi-variation-sample‘ (vgl. Patton 2002) kon-

zipiert: Teilnehmer\*innen sollten sich bezüglich der veranschlagten Kategorien Geschlecht, soziale Position, Form, Grad und Zeitpunkt des Erwerbs der Beeinträchtigung sowie Migrationshintergrund unterscheiden. In der Projektpartnerschaft wurde beschlossen, bezüglich der Beeinträchtigungsformen eine Begrenzung auf kognitive, körperliche und visuelle Beeinträchtigung vorzunehmen. Das gesamte Sample von Quali-TYDES betrug  $n = 107$ , der österreichische Teil lag bei  $n = 34$ .

Insgesamt habe ich im Zuge der Datenerhebung für Österreich 34 biographisch narrative Interviews und 46 Follow-Up Interviews durchgeführt. Neben den qualitativen Erhebungen wurde von allen Partner\*innen eine Dokumenten-Analyse von behindertenpolitisch relevanten Gesetzen und Policies durchgeführt, die in den Partnerländern seit den 1980er Jahren implementiert bzw. verabschiedet worden sind. Die Analyse des Datenmaterials erfolgte anhand einer für das Projekt herausgearbeiteten Matrix, die sich auf lebenslauftheoretische Konzepte abstützt (siehe dazu ausführlich Buchner et al. 2015).

Für die vorliegende Arbeit wurden lediglich die in der ersten Erhebungsphase erhobenen narrativen biographischen Interviews verwendet. Teile der erwähnten Dokumenten-Analyse flossen in das Kapitel zur Entwicklung der schulischen Integration in Österreich ein. Die lebenslauftheoretischen Überlegungen wurden jedoch nicht übernommen.

Im Folgenden soll die Generierung des österreichischen Samples genauer dargelegt werden.

### 8.1.1 Rekrutierungsstrategie

In der Projektpartnerschaft wurde eine Rekrutierungsstrategie entwickelt, in deren Rahmen die *politischen Hintergründe des Projekts klar ausgewiesen* wurden. Schließlich vertrat das Projekt – gemäß den zentralen Prämissen der Disability Studies zu ‚emancipatory research‘ (vgl. Oliver 1992, Zarb 1992) – den Anspruch, über die Ausrichtung der Studie zentrale Interessen der Behindertenbewegung zu unterstützen. Mit Bezugnahme auf die Erfahrungen behinderter Personen sollte ein Wissen generiert werden, das zukünftige Policy-Prozesse auf Basis der „lived experiences“ (Quali-TYDES-Antrag, 2) behinderter Menschen informiert und zudem ein Monitoring der UN-Konvention erprobt, das diese Erfahrungen zentral setzt. Dementsprechend wurde in allen Partnerländern ein Einladungsschreiben aufgesetzt, in dem diese Zielsetzungen dargelegt wurden. So fanden sich im betreffenden österreichischen Dokument Passagen, die darauf hinwiesen, dass es für das Projekt von Bedeutung sei, die ‚Stimmen‘ von behinderten Personen zu erfassen und diese in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken – anstelle der Befragung von Professionist\*innen und Stellvertreter\*innen (vgl. Quali-TYDES-Einladungsschreiben, 1). Die folgenden Punkte wurden als wesentliche Fragestellungen der Studie angeführt:

- Was wird von den befragten Personen als hilfreiche Unterstützung empfunden und was nicht?
- Welche Veränderungen in Politik, Recht und Technologie haben Lebenswege beeinflusst?
- Welche Barrieren und welche Förderfaktoren („facilitators“) können anhand der Lebensgeschichten rekonstruiert werden?

Die Erkenntnisse des Projekts sollten dazu dienen, „die Umsetzung von Gesetzen, politischen Leitlinien (z.B. die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) und Unterstützungsangebote zu verbessern“ (Quali-TYDES- Einladungsschreiben, 2). Zudem wurden der angedachte Forschungsablauf (Längsschnittdesign) und ethische Aspekte (Anonymisierung, Informed Consent, Zuschicken der Transkripte, etc.) umrissen. In einer weiteren Sektion wurden die Kriterien zur Teilnahme ausgewiesen: Teilnehmer\*innen sollten

zwischen 1980 und 1989 geboren sein, aus Wien, der Steiermark, Oberösterreich oder Tirol stammen<sup>44</sup> und eine kognitive, körperliche oder visuelle Beeinträchtigung haben.

An den Informationstext war ein Kurzfragebogen angehängt, der weitere Kategorien enthielt und zur Erstellung des anvisierten diversifizierten Samples dienen sollte. Hier wurde nach Geburtsjahr, impairment, Wohnort, Bildungsweg, Typ der Beschulung (Sonderschule, Integration oder beides), Arbeit-, Wohn- und Unterstützungssituation gefragt.

Das Einladungsschreiben spielte schließlich eine zentrale Rolle für die Rekrutierung in Österreich. So wurde es auf die Projekthomepage gestellt, verschiedenen DPOs<sup>45</sup>, NGOs und Trägerorganisationen der Behindertenhilfe mit der Bitte weitergeleitet, das Projekt und die Teilnahme daran zu bewerben. Zahlreiche Organisationen fügten das Schreiben ihrem Newsletter bei. Zudem wurde das Schreiben im Rahmen der zur medialen Bewerbung zusätzlich erfolgenden Schneeball-Strategie weitergereicht – für Personen, die sich für eine Teilnahme interessieren könnten.

Insgesamt meldeten sich 44 Personen und erklärten ihr Interesse an einer Teilnahme. Aus Ressourcengründen musste allerdings die Zahl der Teilnehmer\*innen auf 34 Personen eingegrenzt werden. Auch wenn diese notwendige Limitierung des Samples bereits im Einladungsschreiben Erwähnung fand, stellte der Auswahlprozess von Teilnehmer\*innen eine durchaus unangenehme Herausforderung dar. Von der Projektlogik betrachtet galt es, wie erwähnt, ein ‚Multi-Variation-Sample‘ mit den beschriebenen Charakteristika zusammenzustellen, das eine Balance zwischen den Kategorien aufweisen sollte. Dieser Part war allerdings wesentlich leichter zu bewerkstelligen als die dadurch notwendig werdenden Absagen an die interessierten Personen, die nicht ausgewählt wurden. Ihnen wurde ein Schreiben geschickt, mit dem Angebot für eventuell später erfolgende Projekte in Evidenz gehalten zu werden.

Kritisch ist zu diesem Vorgehen anzumerken, dass die Auswahl an Teilnehmer\*innen eine starke Spannung erzeugte bzw. auf Seiten der Teilnehmer\*innen mitunter für Irritationen sorgte. So kann (und wurde auch, wie sich in einem Telefonanruf einer nicht ausgewählten Interessierten zeigte), eine Absage, trotz der kommunizierten Gründe (Struktur des Samples), von Interessierten dahingehend missverstanden werden, dass die Nicht-Berücksichtigung mit ihnen als Person bzw. ihrer Geschichte zu tun hätte; dass sie zur Thematik nichts Relevantes zu erzählen hätten, etc. Problematisch erscheint zudem die mit der Diversifizierung des Samples verbundene, kategoriale Eingrenzung der Teilnehmer\*innen. Wenn es um die Erforschung von Behinderungsphänomenen geht, erscheint eine solche Kategorisierung nicht unbedingt sinnvoll – auch wenn der Impetus darauf lag, die (potenziell) gemeinsamen bzw. ähnlichen Erfahrungen zwischen den unterschiedlichen Teilnehmer\*innen in den Blick zu nehmen.

44 Diese Relevanzsetzungen für das Sample wurden auf Basis schulpolitischer Befunde vorgenommen, die im Zuge der Dokumentenanalyse zu Gesetzestexten und politischen Leitlinien sowie einer Literaturanalyse erzielt wurden. Demnach wurden in den betreffenden Bundesländern unterschiedliche Zugänge zur Implementierung von integrativer Bildung in den letzten Jahrzehnten verfolgt, die entlang eines von der European Agency (2003) entwickelten Kategoriensystems beschrieben werden können. Dementsprechend verfolgten die Länder Steiermark und Oberösterreich bis Mitte der 2000er Jahre einen ‚one track‘-approach (Policy-Linie, die darauf abzielt möglichst viele behinderte Schüler\*innen in integrativen Settings/Regelschulen zu unterrichten), Tirol einem two-track approach (Fokus auf Förderung von behinderten Schüler\*innen in Sonderschulen) und Wien einen ‚multi-track-approach‘ (Beschulung in einem Spektrum aus Regel- und Sonderschulen) (vgl. Feyerer 2009).

45 DPO= Disabled People’s Organisations; Organisationen, die von behinderten Personen geleitet und kontrolliert werden.

Vor dem Hintergrund der zuvor entfalteten machtkritischen Folie kann darüber hinaus kritisiert werden, dass hier lediglich jene Subjekte als Teilnehmer\*innen aner kennbar wurden, die sich – zumindest virtuell – als körperbehindert, visuell beeinträchtigt, etc. identifizieren und sich damit (auch) innerhalb eines machtvollen Kategorienschemas positionieren mussten. Alle für das Sample ausgewählten Personen wurden zunächst per Mail kontaktiert, mit der Bitte um einen Telefontermin, um Hintergründe, Ziele und Ablauf des Prozesses sowie forschungs ethische Aspekte nochmals ausführlich zu besprechen. Am Ende des Rekrutierungsprozesses stand das Einholen des Informed Consent der Teilnehmer\*innen, in dem Anonymisierung, das Zusenden der Transkripte sowie das Recht, zu jedem Zeitpunkt des Projekts ohne Erklärung von Gründen aussteigen zu können, zugesagt wurde.

In den Vorgesprächen erläuterten einige der Teilnehmer\*innen ihre Motivation zur Teilnahme. Viele hielten die Anliegen des Projekts für wichtig und zeigten sich erfreut, wie zum Beispiel eine junge Frau: „Endlich gibt’s eine Forschung, in der Menschen mit Behinderung zu Wort kommen!“ (Forschungstagebuch vom 21.02.2011). Andere verwiesen bereits am Telefon darauf, dass sie sehr viel zu erzählen hätten, „sowohl Gutes als auch Schlechtes“ (Forschungstagebuch vom 10.02.2011). Weitere Teilnehmer\*innen erwähnten, dass sie es einfach spannend fänden, an einer wissenschaftlichen Studie teilzunehmen (Forschungstagebuch vom 03.03.2011).

Zur Rekrutierungsstrategie ist zudem anzumerken, dass durch die Bewerbung des Projekts über die Newsletter von DPOs ein Teil des Samples ein relativ ausgeprägtes politisches Bewusstsein (gerade in Hinblick auf Behinderung und Gesellschaft) aufwies. Es erwies sich häufig als relativ schwierig, Teilnehmer\*innen zu erreichen und folglich auch zu gewinnen, die über keine institutionelle Anbindung verfügten. So wurde ein großer Teil des Samples über Einrichtungen der Behindertenhilfe oder DPOs generiert. Ein wesentlich kleinerer Part wurde über ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ mit Kolleg\*innen in universitären Settings gewonnen.

### 8.1.2 Durchführung der Interviews

Mit den ausgewählten 34 Personen wurden in der ersten Welle von Feldforschung des Quali-TYDES Projekts biographisch narrative Interviews durchgeführt. In den Vorgesprächen wurde mit den Teilnehmer\*innen die Lokalität des Interviews besprochen, die von ihnen bestimmt wurde. Ein großer Teil der Interviews fand in Räumlichkeiten des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck sowie des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien statt. Einige Teilnehmer\*innen luden mich zu sich in die Wohnung ein, andere Interviews erfolgten in Kaffeehäusern. Manche wählten auch einen Ort, der auf dem Gelände des Wohnheims lag, in dem sie lebten, wie einer Parkbank oder einem Balkon. Die Termine wurden, wie auch die Orte, den Wünschen der Teilnehmer\*innen entsprechend vereinbart. So wurden Interviews zu verschiedenen Tageszeiten, zwischen 9 Uhr am Morgen und 22 Uhr am Abend durchgeführt. Im Laufe der Zeit entwickelte sich bei den Treffen für die Interviews das folgende Prozedere: Zunächst stellte ich mich vor, in folgedessen sich meistens eine kleine Plauderei, bezüglich meiner Anreise, oder, wenn wir uns an einem der beiden genannten Institute trafen, der Anreise der Teilnehmer\*innen, wo sie gerade herkamen, etc., entwickelte. Anschließend erläuterte ich nochmals das Projekt und ermunterte meine Gesprächspartner\*innen dazu, Rückfragen dazu zu stellen. Manche versicherten sich hier nochmals darüber, ob die Daten anonymisiert werden würden. Andere zeigten sich an Disability Studies interessiert und fragten nach Literaturempfehlungen. Danach erläuterte ich nochmals detailliert den Ablauf und die Anforderungen an ein biographisches Interview: Ich



würde zunächst eine offene Eingangsfrage stellen, wonach bitte möglichst viel und ausführlich zu allem, was den Teilnehmer\*innen am bisherigen Leben wichtig erscheint, erzählt werden solle. Ich würde mich dabei zunächst zurückhalten und sie ausreden lassen. Anschließend würde ich dann weitere, gezieltere Fragen zu einzelnen Lebensstationen stellen. Schließlich erzählte ich etwas mehr von mir, erklärte dass ich im Rahmen des Projekts meine Dissertation schreibe, um daraufhin anzubieten, dass die Teilnehmer\*innen noch weitere Fragen zu meiner Person stellen könnten. Viele fragten hier nach meinen Forschungsschwerpunkten und meiner Herkunft. Am Ende dieser Vorgespräche fragte ich die Personen nochmals, ob sie sich sicher seien, ein Interview geben zu wollen. Nachdem sie zugestimmt hatten (niemand zog ihr/sein Angebot zurück), schaltete ich das Aufnahmegerät ein.

Die Interviews begann ich in der Regel mit der folgenden erzählgenerierenden Bitte:

„So, dann erzähl mir doch bitte deine Lebensgeschichte“ bzw. „So, dann erzählen Sie mir doch bitte ihre Lebensgeschichte“.<sup>46</sup>

Auf eine detailliertere Kontextualisierung der Bitte um die Erzählung, wie sie in den meisten biographieforscherischen Arbeiten vorgenommen wird (hier wird häufig nochmal der Fokus des Forschungsprojekts angeführt oder um einen bestimmten Schwerpunkt in der Erzählung gebeten), verzichtete ich, da die Hintergründe und Ziele des Projekts bzw. die Erwartungshaltungen an eine biographische Erzählung bereits ausführlich erörtert worden waren.

Die auf meine Bitte einsetzende Erzählung unterbrach ich nicht, sondern unterstützte den Redefluss durch parasprachliche Äußerungen („mhm“) oder Gestiken (z.B. nicken). So selten wie möglich stellte ich kurze Verständnisfragen. Nach dem Ende der Haupterzählungen bedankte ich mich und kündigte an, nun Nachfragen zu stellen. Diese zielten, wie von Schütze vorgeschlagen, auf die Erzeugung weiterer narrativer Passagen und auf Punkte, die aufgrund der bisherigen Erzählung unklar geblieben waren, ab. Danach wich ich allerdings von der Schützeschen Konzeption ab und forderte nicht zu ‚abstrahierenden Beschreibungen‘ auf, sondern stellte Detailfragen zum Bildungs- und Arbeitsverlauf, die auf Aspekte und Rahmenbedingungen abzielten, die bisher noch nicht erzählerisch thematisiert worden waren. Dies begründete sich zum einen mit dem thematischen Schwerpunkt der vorliegenden Studie, aber auch mit dem lebenslauftheoretischen Fokus der Projektpartnerschaft. Am Ende der Interviews bedankte ich mich und erörterte mit den Teilnehmer\*innen Fragen bezüglich des weiteren Prozedere, z.B. ob das Interview als transkribierter Texte oder als Audio-CD zugestellt werden sollte und den voraussichtlichen Zeitraum für das Follow-Up-Interview im Jahr 2012.

Die meisten Interviews dauerten zwischen einer und anderthalb Stunden. Das kürzeste war nach 30 Minuten beendet, für das längste benötigte ich ein weiteres Treffen, da das erste Interview aus Termingründen nach zwei Stunden abgebrochen werden und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden musste. Die Dauer des zweiten Interviews betrug nochmals anderthalb Stunden. Die biographischen Haupterzählungen vielen unterschiedlich aus – sowohl was ihre Länge als auch ihre ‚erzählerische Dichte‘ betraf. Mit drei Teilnehmer\*innen kam keine Haupterzählung zustande, hier entwickelte sich eher ein Frage-Antwort-Schema. In vier weiteren Interviews bestand die Haupterzählung aus einer sehr knappen, lebenslaufartigen Aufzählung institutioneller Bildungs- und Berufsstationen, die von einzelnen isolierten Erzählsätzen (Schütze 1984, 89) geprägt waren. Die meisten Haupterzählungen erstreckten

46 Einige Teilnehmer\*innen baten mich bereits bei den ersten Telefonaten darum, die persönlichere Anredeform zu verwenden. In der Regel siezte ich die Teilnehmer\*innen, es sei denn mir wurde das ‚Du‘ explizit angeboten.

sich auf eine Länge zwischen zwanzig und vierzig Minuten, jene des bereits erwähnten, längsten Interviews auf ca. 1:45 Stunden.

Auf der inhaltlichen Ebene standen in den meisten Erzählungen Schulzeit, Studium und Arbeitsleben im Vordergrund. Diese Relevanzsetzung können einerseits mit dem gewählten Rekrutierungsmodus erklärt werden. So wurde im erwähnten Informationstext darauf verwiesen, dass die Erfahrungen mit diesen Institutionen für das Projekt von großem Interesse sind. Allerdings konnte eine solche Schwerpunktsetzung (vor allem auf die Bildungslaufbahn), auch in anderen Projekten, in deren Rahmen junge Menschen biographisch befragt wurden (vgl. Schwendowius 2015, 143, Schneider 2012, 62), festgestellt werden. In den Interviews zeigte sich häufig eine im Vergleich zu weiter zurückliegenden Erlebnissen höhere inhaltliche Dichte von Erzählungen zu jüngeren Entwicklungen, die auch die aktuelle Lebenssituation noch stark beeinflussten, wie etwa der bisherige Studienverlauf, die Entscheidung zum Abbruch des Studiums oder die erfolglose Jobsuche.

In einigen Interviews stellte sich ein weiterer Effekt ein, der auf die Vorgeschichte der Interviews bzw. die Rekrutierung der Teilnehmer\*innen zu referieren schien: Eine überwiegende Engführung der Erzählung auf behinderungsrelevante Aspekte und Kontexte, was unter anderem in Kommentaren zum eigenen Erzählmodus deutlich wird, wenn z.B. ein Teilnehmer in der Einleitung zu einer Erzählsequenz anmerkte: „aber des is‘ eigentlich unwichtig, weil’s nix mit der Behinderung zu tun hat“ (SH, 270-272). Eine entsprechende Engführung zeigte sich zudem an den biographischen Punkten, die für den Anfang der Erzählungen von drei der Teilnehmer\*innen mit erworbener Beeinträchtigung gewählt wurden: Der Unfall bzw. die Ereignisse, die zu der Beeinträchtigung führten (siehe für eine ausführlichere Reflexion dieser Effekte Kapitel 8.4).

Ein weiterer, wahrscheinlich ebenfalls mit der Rekrutierung in Zusammenhang stehender Aspekt ist die Nutzung der Erzählung für politische Positionierungen. So fügten einige Teilnehmer\*innen mit Blick auf eigene Erfahrungen – mitunter aber auch davon unabhängig – Kommentare zu Bildungs- oder Arbeitsmarktpolitiken hinzu. Das Projekt wurde hier scheinbar als potenzielles Sprachrohr für eine breitere, über die Interviewsituation hinausgehende, Audienz verstanden.

### 8.1.3 Aufbereitung des Datenmaterials

Alle Interviews wurden transkribiert, wobei ein Modus gewählt wurde, der als „mittlere Genauigkeit“ (Küsters 2009, 74) eingestuft werden kann. Gewisse Aspekte des Sprechens (z.B. lachendes Reden, besonders klar artikulierte Wörter, nachdrückliche Betonungen, etc.) sowie paraverbale Äußerungen (z.B. lachen oder schnaufen) wurden dokumentiert. Zudem fand die unterschiedliche Länge von Pausen Berücksichtigung. Auf andere Markierungen des Gesprochenen, wie eine Darstellung von Tonhöhen oder Partiturschreibweise bei Überlappungen wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit verzichtet. Bereits daran wird deutlich, dass die Transkription der Texte und gerade die hier unter dem Primat der Lesbarkeit erfolgende Art und Weise der Verschriftlichung *bereits eine Konstruktion darstellt*. So sei hier darauf verwiesen, dass es sich bei dieser Transkriptionsweise (und auch allen anderen) um eine Übertragung der auditiven Elemente des Interviews in Schriftform handelt. Aufgrund der damit verbundenen, (notwendigen) Reduktion kann das Produkt niemals ein Abbild der Interviewsituation und seines Verlaufs sein, sondern ist bereits als erster Interpretationsschritt zu verstehen.

Im Zuge der Verschriftlichung der Audio-Dateien wurde auf Wunsch der Teilnehmer\*innen zunächst ein Transkript angefertigt, das nicht anonymisiert wurde. Dieser Wunsch erklärt sich damit, dass die Teilnehmer\*innen einen solchen ‚unverfälschten‘ Text ihrer lebensgeschichtlichen Erzählung als Andenken oder erstes Produkt ihrer Involvierung in das Projekt forderten, wobei eine Anonymisierung eher gestört hätte. Nachdem diese Texte zugesendet worden waren, wurde ein Transkript angefertigt, in dem Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Erzähler\*in zugelassen hätten, anonymisiert wurden. So wurden Namen von Personen, Einrichtungen und Ortsangaben durch Pseudonyme ersetzt, die den mit den ursprünglich Bezeichnungen verbundenen Bedeutungsgehalt wiedergaben (wie etwa die Modifizierung geographischer Angaben, z.B. der Umzug von A-Bundesland nach B-Bundesland oder die Anonymisierung von Institutionen, wie der Besuch der AHS in A-Stadt). Insgesamt entstanden derart 34 Transkripte, die auf den biographischen Interviews der ersten Welle von Quali-TYDES basieren.

## 8.2 Entscheidung zur Eingrenzung des Samples

Für die vorliegende Arbeit wurde das aus 34 biographischen Interviews bestehende Sample aufgrund der bereits ausgewiesenen Fragestellungen reduziert – und zwar auf jene Personen, die ihre Schulzeit überwiegend in Regelschulen verbracht hatten. Teilnehmer\*innen, deren Schulkarrieren in Sondersettings verlaufen waren, wurden nicht berücksichtigt. Das eingegrenzte Sample umfasste schließlich 21 Teilnehmer\*innen. Aus dieser Gruppe wurden jene Fälle gestrichen, die ihre Beeinträchtigung erst nach der Schulzeit erworben hatten. Zudem wurde eine Engführung des Samples auf jene Teilnehmer\*innen vorgenommen, die eine körperliche oder visuelle Beeinträchtigung haben. Dieser Schritt erklärt sich einerseits mit der Struktur der biographischen Interviews von ehemaligen Schüler\*innen mit kognitiver Beeinträchtigung, die für sich zwar auch aussagekräftig waren, die aufgrund der Beschaffenheit der Erzählung für eine narrationsstrukturelle Analyse jedoch nicht in Frage kamen. Andererseits wurden die Erfahrungen von Personen mit körperlichen und/oder visuell beeinträchtigten Personen als relevant erachtet, da die Untersuchung von Schule im Kontext von derartigen Differenzen im Diskurs der Inklusionsforschung in den letzten Jahren wenig Berücksichtigung fand – zugunsten einer Fokussierung auf die impairments Lernbehinderung und intellektuelle Beeinträchtigung. Das Sample für die vorliegende Studie umfasste letztlich 14 Fälle. In der nachfolgenden Tabelle sind zur Übersicht bestimmte Charakteristika der Fälle aufgeführt, inklusive einer Abfolge der Stationen der Bildungskarriere.

Tab. 1: Sample der vorliegenden Studie

Name	Alter <sup>47</sup>	Schulstationen und institutionelle Unterstützungs-Settings	Postschulisch (Bildung und/oder Arbeit)	Beeinträchtigung
Patrizia Andelic	22	Volksschule (EI <sup>48</sup> ), 1. Gymnasium (AHS <sup>49</sup> , EI), 2. Gymnasium (AHS, EI), 3. Gymnasium (Realwirtschaftliches Gymnasium, EI), 4. Gymnasium (BORG, EI)	Ausbildung zur Stenotypistin, Arbeit als Sekretärin in einem Unternehmen	Visuelle Beeinträchtigung
Petra Erzingher	28	Volksschule, Hauptschule (EI), Höhere Lehranstalt für Tourismus (Sch-A)	Studium der Philosophie	Erworbene Körperbehinderung
Robert Filzmaier	27	Volksschule (KiU), Gymnasium (KliU)	Studium der Biotechnik	Visuelle Beeinträchtigung
Beatriz Flum	26	Volksschule (KiU), Gymnasium (KiU)	Begleiterin Behindertenhilfe	Körperliche Beeinträchtigung
Kerstin Gottwald	29	Volksschule (KiU), Gymnasium (AHS, KiU)	Studium der Psychologie	Körperliche Beeinträchtigung
Simon Harrauer	28	Volksschule (IK), Gymnasium (AHS, ZI)	Studium der Mechanik, Arbeit im NGO-Bereich	Körperliche Beeinträchtigung
Kathrin Horvath	24	Volksschule (IK), 1. Hauptschule (EI), 2. Hauptschule (EI), 3. Hauptschule (EI), Sonderschule (1 Jahr), Höhere Lehranstalt für Tourismus (2 Jahre KiU), Schulkarriere in 11. Schulstufe beendet	Lehre Bürokauffrau, Arbeit im Projektmanagement, Berufsreife-Kurs	Visuelle Beeinträchtigung
Ilse Wasbacher	27	Volksschule (EI), 1. Hauptschule (EI), 2. Hauptschule (EI), Gymnasium (BORG, KiU)	Ausbildung zur Altenpflegerin, Arbeit in der Altenpflege	Visuelle Beeinträchtigung
Florian Ludwig	27	Volksschule (EI), Gymnasium (AHS, KiU)	Studium der Psychologie, Leitungspose bei einer Krankenkasse	Visuelle Beeinträchtigung
Sabine Mayrhofer	21	Volksschule (EI), Hauptschule (EI/SchA), Handelsakademie (SchA)	Lehre zur Bürokauffrau	Erworbene körperliche Beeinträchtigung

Markus Oberndorfer	23	1. Volksschule 1.-3. Klasse (IK), 2. Volksschule 4. Klasse (IK) Gymnasium (AHS)	Studium der Soziologie, Praktika in NGOs	Körperliche Beeinträchtigung
Claudia Rohrbach	29	Volksschule (KiU), Hauptschule (KiU) Gymnasium (AHS, KiU)	Studium der Soziologie, Arbeit im NGO-Bereich	Körperliche Beeinträchtigung
Klaus Spindler	30	Volksschule (KiU), Hauptschule (EI), Handelsakademie (KiU)	Ausbildung zum Automechaniker, Arbeit als Automechaniker	Hörbehinderung, visuelle Beeinträchtigung
Emilia Zirkovitsch	23	Volksschule (EI), 1. MS (EI), 2. MS (EI), Hauptschule (IK), Gymnasium (AHS, SchA), Schulkarriere in 11. Schulstufe beendet	Berufsaufbaukurs, Arbeit in der Behindertenhilfe	Visuelle Beeinträchtigung

### 8.3 Vorgehen bei der Auswertung des aufbereiteten Datenmaterials

Die Auswertung der Interviewtexte erfolgte in einem mehrstufigen Prozess. Zunächst wurde eine Grobanalyse (vgl. hierzu Schwendowius 2015, 147) der biographischen Texte durchgeführt. Im Rahmen der Grobanalyse wurden formale Übersichten zum Interviewverlauf (sprich der Abfolge der thematisierten Inhalte sowie den damit verbundenen Besonderheiten der Texte) erstellt, wie sie von Bettina Dausien als „Verlaufsprotokolle“ (Dausien 1996, 127) bezeichnet werden. Zudem wurden biographische Kurzportraits verfasst, die eine chronologische Darstellung von biographisch relevanten Ereignissen enthielten. In diesem ersten Analyseschritt erfüllten die Portraits eine orientierende Funktion. Anschließend wurden die Eingangssequenzen der Haupterzählungen analysiert, da diese als besonders aufschlussreich für die Strukturierung von Erzählungen erachtet werden können – denn hier werden von Biograph\*innen häufig wesentliche thematische Stränge der Erzählung entwickelt (vgl. Hanses 1996, 162; Schlüter 2008). Auf Basis dieser Befunde wurden erste Thesen zur Beschaffenheit der einzelnen Fälle formuliert. Die Grobanalysen erwiesen sich sowohl aus zeitökonomischer Sicht als auch zur Generierung eines Überblicks zu den unterschiedlichen Charakteristika der Fälle als äußerst hilfreich. Durch diesen ersten Auswertungsschritt wurde die Grundlage für die Auswahl von Fällen geschaffen, die vertiefend analysiert werden sollten. Dabei handelte es sich um die Fälle Robert Filzmaier, Beatriz Flum, Simon Harrauer, Kathrin Horvath, Sabine Mayrhofer, Markus Oberndorfer und Claudia Rohrbach. Die Auswahl der Fälle basierte auf den Thesen bezüglich der Unterschiede zwischen den Fällen, die auf Grundlage der Grobanalyse entwickelt wurden (wie etwa Subjektivierungsmuster im Kontext von Schule und Behinderung, Bildungsverlauf und Selbstpräsentation im Interview). Durch diese

47 Alter bezieht sich hier auf das Alter zum Zeitpunkt des 1. Interviews im Rahmen der Erhebungen des QUALITYDES-Projekts

48 Abkürzungen für institutionelle Unterstützungssettings: EI = Einzelintegration, IK = Integrationsklasse, KiU = keine institutionelle Unterstützung, ZI = Unterstützung durch Zivildienstler, SchA = Schul-Assistenz

49 Abkürzungen für Schultypen: AHS = Allgemeine Höhere Schule, BORG = Bundesoberstufenrealgymnasium, MS = Mittelschule

Zusammenstellung sollten im Rahmen der umfassenden und vertiefenden Analysen zentrale Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den Fällen herausgearbeitet werden können. Die Auswertung der gewählten Fälle orientierte sich am narrationsstrukturellen Verfahren, das von Fritz Schütze entwickelt wurde (Schütze 1987, 1984, 1983a+b). Einige der damit verbundenen Schritte und erzähltheoretischen Annahmen wurden jedoch, wie noch gezeigt wird, nicht übernommen. Zudem wurde das Verfahren aufgrund des zuvor herausgearbeiteten Verständnisses zur Beschaffenheit und Produktion biographischer Texte um einige weitere Elemente ergänzt (z.B. Rekonstruktion der Vorgeschichte der Interviews).

### 8.3.1 Formale Textanalyse

Schütze schlägt als ersten Auswertungsschritt von biographischen Erzählungen die formale Textanalyse vor. Biographische Erzählungen weisen eine sequenzielle Struktur auf – die mit Hilfe des textanalytischen Vorgehens freigelegt werden soll. Dabei wird bestimmt, welche Textsorte in einzelnen Erzählabschnitten verwendet wird. Basierend auf soziolinguistischen Überlegungen unterscheiden Schütze und Kallmeyer zwischen drei kommunikativen Schemata der Sachverhaltsdarstellung: *Narration*, *Argumentation* und *Beschreibung*, die ihrerseits Subvarianten aufweisen (Kallmeyer & Schütze 1977). In *Narrationen* wird ein vergangenes Erlebnis erinnert und erzählt. Narrationen weisen meistens eine chronologische Binnenstruktur auf, die auf die Abfolge von mit dem Erlebnis verbundenen Schritten und Handlungselementen verweist. *Berichte* sind eine Unterkategorie von Narrationen, die allerdings einen stark gerafften Charakter aufweisen und „Ereignisse in Beschränkung auf eine unilineare Ereigniskette und ohne Herausarbeitung von Situationen darbieten“ (Kallmeyer & Schütze 1977, 187). *Argumentationen* sind theoriehaltige Textelemente, in denen Erlebnisse und Erfahrungen bewertet, problematisiert oder begründet werden (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004, 143). Demgemäß verweisen sie auf eigentheoretische, biographische Überlegungen der Erzähler\*in. Sie besitzen, im Unterschied zu Narrationen, einen statischen Charakter – genau wie Beschreibungen. *Beschreibungen* beziehen sich auf Eigenschaften von AkteurInnen, Gegenständen oder dienen auch „komplexer Vorgangsdarstellungen“ (Kallmeyer & Schütze 1977, 201). Neben diesen Aspekten der Sachverhaltsdarstellung besitzen Beschreibungen in lebensgeschichtlichen Texten die Funktion, „den Ereignisraum des Geschehens auszugestalten und sprachlich die interessierenden Aspekte der Welt des Erzählers zu konstruieren und zu charakterisieren“ (Lucius-Hoehne & Deppermann 2004, 160). Den Differenzierungen von Textsorten ist allerdings hinzuzufügen, dass eine trennscharfe Unterscheidung in der empirischen Praxis oft eine Herausforderung darstellt, da mitunter Narrationen auch argumentative Funktionen haben oder Beschreibungen Wertungen beinhalten bzw. argumentative Funktionen aufweisen. Trotzdem erscheint die Textsortenbestimmung sinnvoll, da sie die Hauptaufgabe der formalen Textanalyse, das Freilegen der segmentalen Struktur der Stegreiferzählung, erleichtert und eine wesentliche Vorarbeit für weitere Interpretationsschritte darstellt. Die Differenzierung nach und Identifizierung von Textsorten führte – im Unterschied zum von Fritz Schütze vorgeschlagenen Prozedere (vgl. Schütze 1983, 286) – allerdings nicht dazu, dass der Text von nicht-narrativen Passagen bereinigt wurde. Denn erstens erweist sich, wie erwähnt, eine wirklich trennscharfe Differenzierung zwischen argumentativen und narrativen Passagen mitunter als schwierig, zweitens würde eine Fokussierung auf narrative Passagen (die sich bei Schütze mit der erwähnten These zur Homologie von Erzähl- und Erfahrungsstrukturen erklärt) nicht den entfalteten Überlegungen zu Subjektivierung und Biographie entsprechen. Schließlich sind für Subjektivierungs-

analysen sämtliche Textsorten von Bedeutung. So erscheint es angesichts der entworfenen Aufmerksamkeitsrichtungen und des diese Arbeit leitenden Verständnisses von Biographie sinnvoll, auch die *Verwobenheit von verschiedenen Textsorten* in den Blick zu nehmen.

Die „formale Segmentierung“ (Schütze 1984, 112) des Textes umfasste neben dem Bestimmen von Textsorten eine Gliederung der Erzählung<sup>50</sup> des Textes in Segmente (Schütze 1987, 99) und Suprasegmente, die spezifische Phasen, längere Ereignisverkettungen oder größere Themenblöcke umfassen. Die Identifizierung von Textsegmenten erfolgte mit einem Fokus auf Textsorten, Sprecher\*innenwechsel, inhaltliche Aspekte und vor allem „Rahmenschaltelemente“ von biographischen Texten (Schütze 1983, 286; siehe hierzu auch Rosenthal 1995, 220f.). Ziel dieser Vorgehensweise war es, Erzähllinien zu identifizieren, die Relationen zwischen Segmenten zu erkennen und eine formale Struktur der Erzählung zu rekonstruieren. Ergebnis dieser Art von analytischer Arbeit waren Verlaufsprotokolle (siehe dazu Dausien 1996, Alheit & Dausien 1985), in denen tabellarisch die Abfolge von Sequenzen (nach Textzeilen geordnet) aufgelistet und dazu die verwendeten Textsorten, Inhalte der Sequenzen als auch erste Thesen zu deren Bedeutung eingetragen wurden.

### 8.3.2 Rekonstruktion der Vorgeschichte des Interviews

In einem Zwischenschritt wurde die Vorgeschichte des Interviews rekonstruiert. Wie erwähnt, beeinflusst das dem Interview vorgelagerte Prozedere, sprich der Ablauf der Gewinnung der Teilnehmer\*in sowie die darauf folgende Kommunikation (Gespräche zur Aushandlung des Ortes für das Interview, Nachfragen der Teilnehmer\*innen zum Ablauf und meinen Erwartungshaltungen sowie der Small-Talk vor dem Interview) das im Interview Gesagte erheblich. In vielen biographieforscherischen Arbeiten bleiben diese Aspekte unberücksichtigt oder das Tonbandgerät wird für die Aufnahme möglichst früh, weit vor der erzählgenerierenden Eingangsfrage, eingeschaltet, um die unmittelbar davor vollzogenen Aushandlungsprozesse in die Analyse mit einbeziehen zu können. Dabei handelt es sich meines Erachtens jedoch um eine problematische Verkürzung bzw. um ein Vorgehen, das so mancher Interviewteilnehmer\*in wahrscheinlich befremdlich erscheinen würde (denn eigentlich soll es ja um das Interview gehen, weshalb das frühzeitige Einschalten des Aufnahmegeräts womöglich zu erheblichen Irritationen führt). Die unmittelbar vor dem Interview erfolgenden Interaktionen wurden daher von mir erst nach dem Interview in Feldnotizen festgehalten. Mindestens ebenso wichtig ist es aber, wenn die These zur Bedeutung der sozialen Rahmung des Interviews als wesentlicher Text-Kontext-Relation zutrifft, auch die wesentlich weiter vorgelagerten Prozesse in den Blick zu nehmen, sprich die Adressierungen und Erwartungshaltungen, die in Projektinformationen oder ‚Informed-Consent‘-Schreiben eingelagert sind – als auch die darauf bezugnehmende Kommunikation zwischen Wissenschaftler\*in und Teilnehmer\*in im Zuge der Rekrutierung.

Daher wurde in diesem Schritt der Analyse zunächst eine für Anrufungen sensibilisierte, Analyse des Info-Texts von Quali-TYDES durchgeführt (zentrale Aspekte davon finden sich bereits im weiter hinten platzierten Kapitel zur Reflexion des Rekrutierungsprozesses). Zudem bezog ich relevante Teile aus meinem Forschungstagebuch (z.B. Notizen zu Telefonaten mit Teilnehmer\*innen) in die Auswertung der Vorgeschichte mit ein.

50 Wenn in diesem Text der Terminus „Erzählung“ verwendet wird, dann ist damit der gesamte biographische Text gemeint, im Unterschied zu Narrationen, die eine spezifische Textsorte der Erzählung bezeichnen.



### 8.3.3 Strukturelle Beschreibung der biographischen Texte

Strukturelle Beschreibungen stellen keineswegs, wie der Name vielleicht vermuten lässt, eine simple Beschreibung des Interviewverlaufs dar, sondern stehen für einen voraussetzungsvollen, rekonstruktiven Interpretationsvorgang, in dessen Rahmen das Datenmaterial ‚aufgebrochen‘ und kodiert wird (vgl. Dausien 1996, 130). In der Terminologie der Grounded Theory kann in diesem Zusammenhang von einem ‚offenen Kodieren‘ gesprochen werden.

In diesem feingliedrigen Verfahren wurden die in der formalen Textanalyse festgelegten Sequenzen der biographischen Erzählung bzw. Stegreiferzählung ‚line by line‘ interpretiert – ohne zunächst den weiteren Erzählverlauf miteinzubeziehen. In diesem Prozess wurden permanent Thesen zum weiteren Verlauf der Erzählung und den Gründen hierfür gebildet und überprüft. Wie erwähnt erfolgte hier entgegen des Vorschlags von Schütze keine Fokussierung auf Narrationen und Beschreibungen. Für die Auswertung war es wichtig, eine Analyse *aller* Segmente des biographischen Texts durchzuführen – um nicht ein Vorgehen zu befördern, das lediglich auf jene Passagen fokussiert ist, welche die eigenen Vorannahmen bestätigen. Eine fallbezogene Offenheit, die nicht die Präkonzepte in den Text ‚hineinliest‘ ist dabei maßgeblich (vgl. die zuvor ausgeführten Überlegungen zu einem abduktiven, rekonstruktiven Verfahren).

Im Rahmen dieses Prozedere wurde danach gefragt, welche Inhalte in welchem Modus dargestellt werden – unter Berücksichtigung der Ergebnisse der formalen Textanalyse. Andreas Hanses charakterisiert dieses Vorgehen als ein „Fragen, nach dem, „was“ erzählt wird, aber genauso „was auch ausgelassen“ wird, „wie“ es in dem Erzählablauf inszeniert wird und „auf was es [das Gesagte, Anm. TB] abzielt“ (Hanses 1996, 161). Es gilt also, den *Zusammenhang zwischen Ereignis, Darstellungsweise und der Erzählperspektive zu bestimmen* und dabei eine fragende Haltung einzunehmen, die es vorsieht, unter der Prämisse der Sequenzialität des Textes Thesen zu generieren, warum die Darstellung des Inhalts in der Art und Weise erfolgt wie in der biographischen Erzählung – und welche anderen Möglichkeiten hier vorhanden wären, aber nicht verwendet wurden und was die Gründe dafür sein könnten (vgl. dazu auch Rosenthal 2006, 183ff., Fischer-Rosenthal 1999, 154f.).

Ein solches Vorgehen wäre alleine am Schreibtisch kaum möglich gewesen, weshalb Textpassagen immer wieder in die bereits erwähnte Forschungswerkstatt von Bettina Dausien am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien sowie die jährlich stattfindenden Herbst-Werkstätten von Bettina Dausien, Paul Mecheril und Daniela Rothe eingebracht wurden. Des weiteren wurden Sequenzen gemeinsam mit Kolleginnen (insbesondere Dorothée Schwendowius und Nadja Thoma) bezüglich meiner Interpretationen und Lesarten kritisch diskutiert.

Bei der Thesenbildung wurden die Ergebnisse der Rekonstruktion der Vorgeschichte herangezogen. Zudem wurden die Interaktionen zwischen Interviewpartner\*innen und mir bezüglich ihrer Auswirkungen auf den Text untersucht. Rosenthal empfiehlt diesbezüglich den biographischen Text danach zu befragen, „inwiefern die Wahl der Textsorte als auch der präsentierten Inhalte bzw. Themen dem Interaktionsprozess zwischen Interviewten und Interviewer geschuldet ist. So wird von Sequenz zu Sequenz der Frage nachgegangen, ob sich die Interviewten mehr an dem Relevanzsystem orientieren, das sie den Interviewer\*innen zuschreiben, oder mehr an ihren eigenen Relevanzen“ (Rosenthal 2006, 185). Hier wurden Stellen, die als stark in Relation zur sozialen Rahmung des Interviews stehend identifiziert wurden, bezüglich der darüber vorgenommenen Positionierung untersucht.

Ein weiterer Aufmerksamkeitsfokus lag auf den von Fritz Schütze konzeptualisierten ‚kognitiven Figuren der Stegreiferzählung‘. Schütze geht davon aus, dass die Figuren eine Orientierung für autobiographische Erfahrungsrekapitulationen bieten und auf „Veränderungen des Selbst des Erzählers“ (Schütze 1984, 82) verweisen. Diese Annahme wird durch eine Behauptung abgestützt, wonach die kognitiven Figuren „auch im aktuellen Erleben von Handlungs- und Erleidensabläufen orientierungswirksam sind“ (ebenda, 83). Letztere These wird hier explizit nicht übernommen, stattdessen wird davon ausgegangen, dass es sich bei den kognitiven Figuren um ein lange tradiertes, kulturell vermitteltes Wissen zur Darstellung von Geschehnissen handelt – die neben anderen dafür verwendbaren Gestaltungsformen und Techniken existieren, wie etwa die Verwendung von Metaphern (siehe hierzu Karl 2007). Das bedeutet, dass die kognitiven Figuren von Erzähler\*innen eingesetzt werden, um

- die Beziehungen mit anderen relevanten Subjekten und deren Charakteristik zu beschreiben („Biographieträger, Ereignisträger und ihre Beziehungen untereinander“ (Schütze 1984, 84), 1. Figur)
- mit vergangenen Ereignissen und Prozessen verbundene Erfahrungsqualitäten zum Ausdruck zu bringen (Prozessstrukturen bzw. Erfahrungs- und Ereignisketten, 2. Figur)
- die sozialen Rahmungen von Erlebnissen und Prozessen zu beschreiben (sozialer Rahmen, 3. Figur)
- die aktuelle Haltung zur Vergangenheit zu markieren und davon ausgehend eine Storyline für die Erzählung zu weben – inklusive Verweisen auf etwas, das mitunter als ‚Moral der Geschichte‘ bezeichnet wird (Gesamtgestalt der Lebensgeschichte (4. Figur)).

Auch wenn, wie zuvor ausgeführt, nicht alle mit den kognitiven Figuren verknüpften Annahmen übernommen wurden, erwiesen diese sich als nützliche, sinnvolle Aufmerksamkeitsrichtungen, um die Darstellungen von Erlebnissen und in die Erzählung eingelagerten Prozesse zu untersuchen.

Die Ergebnisse der strukturellen Beschreibung wurden schließlich in einen verschriftlichten Text überführt, dessen Gliederung entlang der in der Textanalyse identifizierten Segmente folgte – um einerseits der sequentiellen Struktur biographischer Erzählungen Rechnung zu tragen und andererseits die mit der sequentiellen Analysehaltung verbundenen Interpretationsschritte nachvollziehbar zu gestalten. Wie deutlich geworden sein dürfte, diente die strukturelle Beschreibung entlang der vorstellten Art und Weise in der Untersuchung dazu, zunächst die Beschaffenheit des empirischen Materials detailliert zu erfassen. In einem weiteren Schritt wurden, basierend auf den aus der strukturellen Beschreibung gewonnenen Thesen, Interpretationsentscheidungen getroffen, wobei wechselseitig Material und subjektivierungstheoretische Konzepte aufeinander bezogen wurden. Diesen Entscheidungen entsprechend wurden vertiefende Schwerpunkte gesetzt.

### 8.3.4 Interpretationsentscheidungen und vertiefende Analysen

Die Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung legen für die Analyse eine *Fokussierung auf die Institution Schule* nahe, d.h. die schulbiographischen Passagen der Erzählung rücken in den Mittelpunkt. Die betreffenden Sequenzen, also jene, in denen über Schule gesprochen wird bzw. die damit verbundenen Erfahrungen thematisiert werden, wurden einer Feinanalyse unterzogen, wobei der analytische Blick von den sensibilisierenden Konzepten gelenkt wurde. In Korrespondenz zwischen biographie- und subjektivierungstheoretischen Überlegungen und der Beschaffenheit des Datenmaterials entwickelten sich schließlich Auf-

merksamkeitsschwerpunkte heraus – wie die Rekonstruktion von *institutionellen schulischen Rahmungen*. Dieser Schwerpunkt erklärt sich theoretisch einerseits mit den Überlegungen Foucaults, der auf die Wirkmächtigkeit pädagogischer Arrangements und schulischer Umwelten verwiesen hat, andererseits mit jenen von Fritz Schütze zur 3. kognitiven Figur biographischer Stegreiferzählungen. So wurde bei der vertiefenden Interpretation der schulbiographischen Sequenzen ein Aufmerksamkeitsfokus auf das gelegt, was Schütze als soziale Rahmung (Schütze 1981, 1984) bezeichnet. Soziale Rahmungen sind für die Darstellung eines biographischen Prozesses von wesentlicher Bedeutung und aus Gründen der Nachvollziehbarkeit des Gesagten ‚verpflichtend‘. Soziale Rahmungen skizzieren „heteronome Systembedingungen lebensgeschichtlichen Handelns und Erleidens“ (Schütze 1981, 99). Sie müssen nicht Gegenstand expliziter narrativer Elaborationen sein, sondern können sich auch dem Bewusstsein der Biograph\*in entziehen, von der Forscher\*in aber anhand von Textelementen interpretierend rekonstruiert werden. Aufgrund der Hinweise von Schütze zur Bedeutung sozialer Rahmungen und den Annahmen zur Wirkmächtigkeit institutioneller Umwelten wurden bei der vertiefenden Lektüre von schulbiographischen Sequenzen *relevante Beschreibungen routinemäßiger professioneller Praktiken und pädagogischen Settings* eingehender untersucht – vor allem *Darstellungen integrationspädagogischer Arrangements und spezieller Unterstützungsmaßnahmen*. Zudem wurden in den meisten Erzählungen *systemstrukturelle Aspekte thematisiert, wie etwa die Schulwahl, Übergangsprozesse zwischen Schulstufen bzw. Schulen* als auch die spezifischen *administrativen Erfordernisse, die mit der Zuschreibung Behinderung aktiviert werden, z.B. die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Allerdings erwies sich hinsichtlich der schulischen Umwelten auch die Ebene der Peers als bedeutend, weshalb *Beschreibungen des ‚sozialen Klimas‘ unter Gleichaltrigen eingehender betrachtet wurden*. Derartige institutionelle Rahmungen wurden als Bestandteil einer *erzählerischen Konstruktionsarbeit erachtet, die darauf abzielt, eine ‚Kulisse‘ für relevante Szenen und Ereignisse herzustellen*. Zentral war es diesbezüglich, die Art und Weise herauszuarbeiten, *wie sich die Erzähler\*in zu den schulischen Umwelten in Relation setzt* bzw. wie sich ‚das erzählte Ich‘ (Lucius-Hoehne & Deppermann 2002, 33ff.) dazu in Relation setzte: Wie wird das ‚Was‘ der Beschreibungen erzählt und welche zeitlichen Ebenen stehen damit in Verbindung? Werden die Beschreibungen mit argumentativen Kommentaren aus dem Heute heraus versehen und/oder finden sich auch Beschreibungen der kindlichen Wahrnehmung und Perspektive zu institutionellen Umwelten? Soziale Rahmungen dienten in den Erzählungen, so die These, also nicht nur der Beschreibung schulischer Umwelten, sondern wurden von den Erzähler\*innen verwendet, um sich dazu in Beziehung zu setzen bzw. deren Wirkung auf das frühere und heutige Selbst zu thematisieren.

Mit der Rekonstruktion schulischer Umwelten war ein weiterer Aufmerksamkeitsfokus verbunden: Die *Darstellungen von relevanten Akteur\*innen in Schulen*. In der Schützeschen Terminologie werden diese als „Ereignisträger“ (Schütze 1984, 84) bezeichnet. Die Erzähler\*in ‚muss‘ diese signifikanten Anderen (Mead) beschreiben, um ihre Bedeutung für die eigene Geschichte deutlich zu machen. Solche Darstellungen widmen sich den Charakteristika der ‚Ereignisträger\*in‘, können aber explizit als auch implizit eine Thematisierung des Verhältnisses zu der ‚Ereignisträger\*in‘ sowie der biographischen Bedeutung dieser Relation enthalten (ebenda). Bettina Dausien und Helga Kelle knüpfen an diesen Bedeutungszusammenhang an und verweisen darauf, dass biographische Erzählungen immer auch „Interaktionsgeschichten“ (Dausien & Kelle 2006, 204) sind, die sich auf die Beziehungen zu relevanten Anderen beziehen (ebenda, 205). Überträgt man diese Überlegungen auf eine machtheoretische Pers-

pektive, dann können derartige Passagen biographischer Texte danach befragt werden, *welche Machtverhältnisse in die Beziehungen zwischen erzähltem Ich und anderen Subjekten* eingewoben sind. Welche Hierarchien sind darin eingelagert und auf welche diskursiven Strukturen wird dabei Bezug genommen? Die Erweiterung des Schützeschen Blickwinkels auf relevante Andere durch die Verknüpfung mit der Idee von Subjektivierung als interaktivem Beziehungsgeschehen (Butler) lässt *Narrationen zu Interaktionssequenzen* mit den betreffenden Subjekten in das Aufmerksamkeitsinteresse rücken. Folglich stellt sich hier dann die Frage, *welche Anrufungen, Anerkennungsstrukturen und Positionierungsversuche aus den betreffenden Passagen herausgelesen werden können*. Schließlich wurde untersucht, zu welchen Selbstverhältnissen die Machtrelationen sowie die damit verwobenen Anrufungen führten, also ob die Positionsanweisungen angenommen, wie sie gefüllt wurden und welches ‚Wissen über sich‘ dadurch generiert wurde – und wie sich die Erzähler\*in aus dem Heute heraus dazu positioniert.

Ein weiterer Analyseschwerpunkt, der in den vorangegangenen Ausführungen an verschiedenen Stellen bereits angeklungen ist, wurde auf *Selbsttechniken* gelegt.

Technologien des Selbst lassen sich, wie Pfahl und Traue (2012) deutlich machen, entlang einer Rekonstruktion der impliziten Logik biographischer Handlungen ausmachen. Das bedingt eine Ermittlung des Telos der in die Erzählung eingelagerten Praktiken und Handlungsweisen sowie ein Nachdenken darüber, welche Normen der Anerkennbarkeit in den Modus der Selbstführung eingelagert sind. In der Feinanalyse wurde schließlich rekonstruiert, mit welchen Entstehungsbedingungen die Entwicklung der Selbsttechniken verknüpft werden. So wurde in den Blick genommen, *welche Form der Selbstführung sich in Korrespondenz mit Zuschreibungen, Positionierungsversuchen und institutionellen Umwelten herausentwickelte*; auf welche Geschehnisse bzw. Herausforderungen damit ‚geantwortet‘ wurde.

Die vertiefende Analyse schulbiographischer Daten war also darauf fokussiert, *in einem schrittweisen Vorgehen die Relation zwischen den dargestellten institutionellen Umwelten und den Selbstverhältnissen zu rekonstruieren*.

### 8.3.5 Analytische Abstraktionen

In den analytischen Abstraktionen wurden auf Grundlage der Ergebnisse der strukturellen Beschreibungen die wesentlichen Charakteristika des Falls herausgearbeitet und zusammengefasst. Dieser Schritt dient dazu, sich von den „Details der Lebensgeschichte“ (Schütze 1983, 286) zu lösen und „abstrahierende Strukturaussagen“ (ebenda) zum Fall zu treffen. Schützes Vorstellung wurde hier unter bestimmten Perspektiven auf den Fall entsprochen: Einerseits erfolgte ein prozessuales Nachzeichnen der Darstellungen zur ‚Arbeit am Selbst‘, die von dem erzählten Ich im Laufe der Schulkarriere an verschiedenen Stationen geleistet wurde bzw. geleistet werden musste. Hier wurden die Befunde der strukturellen Beschreibung insofern abstrahiert, als danach gefragt wurde, welche *Normalitäten* aus den Schilderungen zu schulischen Umwelten rekonstruiert werden können – und wie die damit verbundenen Imperative auf das Selbst der Erzähler\*in wirkten.

Andererseits wurde die ‚biographische Haftung‘ der in Schulen angeeigneten Denkmuster und Selbsttechniken rekonstruiert, was zum einen die Frage inkludierte, wie sich die Erzähler\*in aus dem Heute heraus, über den mit der biographischen Erzählung produzierten Subjektentwurf, zu der schulischen Subjektivierung in Beziehung setzt. Zum anderen erfolgte eine Betrachtung der Wirkung der in Schulen angeeigneten Selbstverhältnisse auf nachschulische Lebenswelten: Inwiefern erlaubten es die in Schulen angeeigneten Selbstverhält-

nisse und Techniken Subjekten, in postschulischen biographischen Räumen zu partizipieren? Zeigen sich in den betreffenden Phasen Re-Thematisierungen des in Schulen erworbenen ‚Wissens über sich‘ sowie den damit verwobenen Selbsttechniken und, wenn ja, kann in diesem Zusammenhang von *Transformationen oder Kontinuitäten* gesprochen werden?

Dabei wurde versucht, die Ergebnisse so zu konzipieren, dass sie zwar auf den Fall bezogen waren, „zugleich aber auch über ihn hinausweisen und als *Vergleichsdimensionen* für die Analyse weiterer Fälle *herangezogen werden können*“ (Dausien 1996, 131f.). Die Abstraktion diente also auch der Vorbereitung des nächsten Auswertungsschritts: Der Festlegung von Punkten und Kategorien für den Vergleich.

Auf den von Schütze vorgeschlagenen vierten Schritt, die Wissensanalyse, wurde verzichtet, da die damit verbundenen Aktivitäten, das gezielte Betrachten der reflektierenden und argumentativen Passagen, bereits in der strukturellen Beschreibung sowie der analytischen Abstraktion erfolgt waren.

### 8.3.6 Vergleichende Analysen

Wie aus den bisherigen Ausführungen hervorgegangen ist, wurden im Zuge des Auswertungsprozesses zu verschiedenen Zeitpunkten Vergleiche zwischen den Interviewtexten gezogen. Zunächst wurde ein Fall ausführlich rekonstruiert: Das biographische Interview mit Kathrin Horvath. Von diesem ausgehend wurden nach und nach die weiteren Fälle analysiert und bezüglich verschiedener Dimensionen miteinander verglichen. Die *komparative Tätigkeit war in jeder Auswertungsphase unverzichtbar*. Selbst bei der Textanalyse oder der strukturellen Analyse der auf den Ankerfall folgenden Auswertung weiterer biographischer Texte wurden vergleichende Überlegungen angestellt – und nicht erst in einer isolierten Phase am Schluss der Auswertung. In diesem Prozess kristallisierten sich Dimensionen des Vergleichs heraus, die eine Abstraktion der Vergleichspunkte und –kategorien darstellen, die am Beginn des Vergleichs (basierend auf der analytischen Abstraktion des Ankerfalls), standen. Am Ende dieser Vorgänge wurde ein umfassender Text produziert, in dem das Entstehen der Dimensionen nachgezeichnet und der Fallvergleich entlang der erarbeiteten Dimensionen dokumentiert wurde.

### 8.3.7 Theoriebildung

Der Anspruch dieser Arbeit ist es, anhand der Auswertung biographischer Texte fallübergreifende Aspekte von Subjektivierung im Kontext von Regelschule und Behinderung herauszuarbeiten. Das Ziel ist es hierbei, Befunde zu den schulischen Regimen der sogenannten ‚ersten integrierten Generation‘ und deren Wirkung auf die Subjektivitäten der betroffenen Personen zu erstellen – sowie Thesen zur Handlungsfähigkeit und möglichen Antworten auf die mit den schulischen Settings verbundenen Herausforderungen zu entwickeln. Die Theoriebildung erfolgt dabei überwiegend im Kapitel zum Fallvergleich sowie im darauffolgenden Kapitel.

## 8.4 Reflexionen zum Forschungsprozess

Das in den vorangegangenen Kapiteln dargelegte Vorgehen weist, unter einer machtkritischen Perspektive betrachtet, einige problematische Aspekte auf, die sich über verschiedene Stationen des dargestellten Forschungsprozesses erstreckten. Dabei handelt es sich um *Reproduktionen von Differenz*, die mit dem Rekrutierungsmodus sowie der thematischen Schwer-

punktsetzung der vorliegenden Arbeit verbunden sind, sowie die subjektivierende Wirkung, die biographische Erzählungen unter den hier veranschlagten Parametern entwickeln können.

#### 8.4.1 Anrufungen und Besonderungen im Rahmen des Projekts Quali-TYDES

Eine Forschung wie die vorliegende, die es sich explizit zum Ziel macht, Subjektivierung im Kontext von Behinderung und Regelschule zu untersuchen und sich dabei eines biographieforscherischen Vorgehens bemächtigt, reproduziert Behinderung als relevante Differenzkategorie zwangsläufig mit. Dieses Dilemma zeigte sich in mehreren Phasen des dargestellten Forschungsprozesses – wie etwa der Rekrutierungsphase.

Auch wenn das Sample der vorliegenden Arbeit im Zuge des Quali-TYDES-Projekts generiert wurde und diese Studie einen im weitesten Sinn ‚verwandten‘, aber doch anders konnotierten inhaltlichen Schwerpunkt aufwies (die Untersuchung des Einflusses von Policies und Gesetzen auf die Leben junger behinderter Menschen in Österreich), erfolgten bereits über das Einladungsschreiben Anrufungen und Positionierungen möglicher Teilnehmer\*innen als ‚behindert‘. Die gezielte Suche nach Personen mit bestimmten Beeinträchtigungen besonders zwangsläufig, setzt körperliche Unterschiede als zentral und konstruiert damit Dichotomien zwischen nicht/behindert. Dadurch werden typisierende Auffassungen von Behinderung befördert und die eigentliche Fluidität des Konstrukts Behinderung verdeckt. Die über den Informationstext transportierte Anrufung als ‚Person mit XY-Beeinträchtigung‘ legt für die Teilnahme am Forschungsprojekt eine Annahme der Anrufung und Identifizierung mit der Kategorie ‚XY-Beeinträchtigung‘ nahe – gerade angesichts des Fokus auf behinderungsrelevante Aspekte in der Lebensgeschichte. Anders ausgedrückt: Potenzielle Teilnehmer\*innen wurden (neben den Kategorien Jahrgang und Herkunftsort) über die Einordnung in eine der vorgegebenen Beeinträchtigungskategorien als legitime Projektteilnehmer\*innen intelligibel. Allerdings stellt sich die Frage, wie ein solcher Effekt hätte vermieden werden können bzw. wie eine Rekrutierungsstrategie hätte aussehen können, die es schafft, die für eine solche Untersuchung notwendige Personengruppe zu gewinnen ohne Differenzen zu reproduzieren. Ein potenzieller Weg wäre es, wie Dorothee Schwendowius erörtert, die Fragestellung allgemeiner zu formulieren (Schwendowius 2015, 529), z.B. allgemein nach Schulerfahrungen von in den 1980er Jahren geborenen Personen zu fragen und damit ein breiteres, vielfältigeres Sample zu generieren – um davon ausgehend Behinderungsprozesse in den Blick nehmen zu können, die mit verschiedenen Kontexten, wie etwa Geschlecht, Herkunft oder sexueller Präferenz, zusammenhängen. Ein solches biographieforscherisches Vorgehen erfordert allerdings deutlich höhere Fördermittel als sie für Quali-TYDES zur Verfügung standen.

Anrufungen über Differenzkategorien erscheinen letztlich auch aufgrund der Zielsetzungen des Quali-TYDES-Projekts als ein Dilemma, dem in der Phase der Rekrutierung nur schwer entronnen werden kann.

Ein zweiter reflexionsbedürftiger Aspekt liegt neben der Rekrutierung qua Behinderungskategorien in der Formulierung der Zielsetzungen. Einerseits sind diese wie erwähnt aus forschungsethischen Gründen unverzichtbar. Andererseits wird dadurch die Motivation für die Teilnahme als auch das Sprechen über die Vergangenheit und die damit verwobenen Modi der Selbstpräsentation entscheidend beeinflusst. So wird durch das Informationsschreiben *eine spezifische Adressierung der Vergangenheit stimuliert bzw. den Erinnerungsbewegungen eine spezifische Richtung* gegeben: Dem Einfluss von Policies auf das eigene Leben. Ein derartiger expliziter Aufruf, verbunden mit dem Ziel, über das Projekt Wissen zu generieren, das



auf den Erfahrungen behinderter Personen beruht und dazu dienen soll, zukünftige Policy-Prozesse zu verbessern, stellt fast schon eine Einladung dafür dar, die Bühne des Projekts als Plattform für das Adressieren von über die Interviewsituation hinausgehenden Botschaften zu nutzen – zum Beispiel für *Positionierungen im Kontext aktueller behindertenpolitischer Diskurse* und hier über das eigene Leben die Positionierung abzustützen – wie es bereits im Kapitel zur Durchführung der Interviews von Quali-TYDES angeklungen ist. Die Offenheit eines biographieforscherischen Zugangs birgt aber auch die Möglichkeit, in Erzählungen andere Logiken und Prozesse relevant zu machen.

An dieser Stelle soll ein bereits benannter Aspekt, der mit den Anrufungen und dem Informationstext zusammenhängt, aus einer machtkritischen Perspektive etwas eingehender beleuchtet werden. Das Quali-TYDES-Projekt zielte darauf ab, ‚barriers and facilitators‘ für Lebensverläufe zu identifizieren, die Einflüsse von Policies und Gesetzen auf Biographien zu untersuchen sowie die mit den zentralen Institutionen des Lebenslaufs verbundenen Erfahrungen im Kontext von Behinderung zu erforschen. Durch die Auswahl von Teilnehmer\*innen wurde zumindest potenziell ein mit den thematischen Fokussierungen verbundener, unterschwelliger Zugzwang hergestellt. Denn mit der Auswahl wurde auch die Erwartungshaltung generiert, die Teilnehmer\*in habe zum anvisierten Gegenstand auch etwas Relevantes zu berichten. Diese Erwartungshaltung wurde vor der Interviewsituation bereits kreiert und in ihr selbst aktualisiert. Mit der Erzählaufforderung wurde, dieser Überlegung folgend, aufgrund der Vorgeschichte nicht nur darum gebeten, die eigene Lebensgeschichte zu erzählen, *sondern sich dabei auch zu diesem Gegenstand in irgendeiner Art und Weise zu verhalten, darauf einzugehen – und sich damit auch dazu ins Verhältnis zu setzen*. So ist davon auszugehen, dass die interviewte Person in Folge des Erzählstimulus über erzählerische Selbsttechniken ihre Vergangenheit zu diesem Aspekt befragt und sich aus dem Heute heraus dazu positioniert. Der Gegenstand beeinflusst also, wie bereits oben erwähnt, auch den Reflexions- und Selektionsmodus sowie die erfolgenden Relevanzsetzungen bei der Auswahl von Erlebnissen. Dabei ist zwar ein gewisser Spielraum für Positionierungen gegeben. So kann z.B. die Bedeutung von eventuell stattgefundenen diskriminierenden Anrufungen relativiert, negiert oder auch als prägend und verletzend erinnert und erzählt werden. In jedem Fall wird damit aber eine Adressierung von Erlebnissen und Erfahrungen aufgerufen, die den biographischen Text entscheidend mitstrukturiert. So wird aufgrund des dem Interview vorgeschalteten Prozedere *wahrscheinlich eine Geschichte (unter weiteren möglichen) erzählt, die auf genau solche Erfahrungen abhebt* – und dies konnte bei der Analyse des Samples letztlich auch in einigen Fällen rekonstruiert werden. Das bedeutet angesichts der Überlegungen zur Subjektkonstitution über biographische Erzählungen, dass sich *die erzählende Person in Relation zu dem vorgegebenen Thema subjektiviert*. Durch eine biographieforscherische Praxis, wie sie in der vorliegenden Untersuchung vollzogen wurde, *wird der im Erkenntnisinteresse stehende Gegenstand damit zwangsläufig mitproduziert* – und auch darüber wird Behinderung als Differenzlinie relevant gemacht. Nadine Rose führt diesbezüglich in Bezug auf ihre Studie zu Subjektivierung und Migrationsbiographie aus: „Das Forschungsinteresse und -design sind produktiv in die Erzeugung ihres spezifischen Gegenstandes verstrickt [...] Trotzdem diskreditiert diese Einsicht das vorgeschlagene biographieforscherische Vorgehen nicht grundsätzlich, weil eine Alternative – die sich als frei von solchen Verstrickungen wähen könnte – aus meiner Sicht gerade nicht verfügbar ist“ (Rose 2012, 251).

So wie Rose für ihre Studie auch für die eigene Untersuchung davon aus, dass das gewählte Vorgehen relativ alternativlos ist. Die hier vorgestellte Arbeit bleibt also in die benannten



Spannungsfelder verstrickt, was analytisch zu berücksichtigen ist: So sind die benannten Problematiken und ‚Produktionsbedingungen‘ bzw. Rahmungen der biographischen Interviews in der Auswertung zu reflektieren. Zu den bisher angeführten Problematisierungen bleibt anzumerken, dass die Subjektproduktion qua Erzählung auch die Möglichkeit birgt, den Einfluss der Differenzlinie Behinderung oder von Behinderungserfahrungen zurückzuweisen. Zudem kann das narrative Interview als Selbsttechnik und Generator biographischen Wissens dazu dienen, Unterdrückungsmechanismen zu reflektieren, zu thematisieren und Positionierungen im Umgang damit zu finden, die ermächtigend wirken.

Bisher wurde das biographieforschende Vorgehen lediglich in Hinsicht der Reifizierung von Differenzlinien bzw. der Adressierung spezifischer Blickwinkel auf die eigene Vergangenheit adressiert. Allgemeiner kann jedoch gesagt werden, dass die Methode des narrativen Interviews generell einen machtvollen Modus der Subjektproduktion ‚bedient‘, denn die Erzähler\*in wird dabei implizit aufgefordert, sich als kohärentes, über Zeit so gewordenes, modernes Subjekt zu entwerfen. Diese Überlegungen sollen im Folgenden weiter ausgeführt werden.

Im Kapitel zum narrativen Interview wurde bereits auf eine Anmerkung von Andreas Hanses referiert, wonach die biographische Selbstthematisierung nicht ‚die Unschuld vom Lande‘ sei. Dem ist unter einer machtkritischen Perspektive auf die Interaktionskonfiguration, den damit verbundenen Praktiken der Interviewer\*in sowie den Effekten der lebensgeschichtlichen Narration auf das Selbst der Erzähler\*in hinzuzufügen, dass das narrative Interview ebenso wenig ‚unschuldig‘ ist. So kann mit Foucault eine solche Praxis (die im wesentlichen auf einer hierarchischen Kommunikationssituation beruht (vgl. Reh 2003, Nassehi & Saake 2002), in der eine Forscher\*in dafür sorgen sollte, die Stegreiferzählung am Laufen zu halten) bezüglich der Annahme, dass in einem solchen Setting ein erzählendes Individuum sich auch immer subjektiviert, kritisch hinterfragt werden. Denkt man an Foucaults Ausführungen zu christlichen Beichtpraktiken, über die Individuen dazu angehalten werden, eine Thematisierung des ‚Inneren‘ vorzunehmen (Foucault 1993), so muss darauf hingewiesen werden, dass sich die Biographieforschung mit dem narrativen Interview zwar einer milderen Variante in differenten Kontexten bedient, es sich hierbei aber doch auch um eine Art *Geständnisproduktion* handelt. Folgt man dieser Denklinie weiter, dann stellt der *Erzählstimulus* auch nicht eine ‚unschuldige‘ Aufforderung bzw. Bitte dar, sondern eben auch eine kaschierte, aber doch forcierte Reifizierung einer in der Moderne obligatorischen Selbstpräsentation und -produktion. Demnach ist das interviewte Individuum dazu gezwungen, sich innerhalb eines hegemonialen Subjektdiskurses zu verorten und damit auch zu (re-)produzieren sowie zu stabilisieren (vgl. dazu Schäfer & Völter 162ff.). Der Erzählstimulus führt demgemäß zur Wieder-Aufführung der Selbsttechnik der Biographisierung in einem ‚einhbaren Rahmen‘, in dem eine Selbst-Anrufung als biographisches Subjekt evoziert wird. Die Erzähler\*in weiß darum, dass sie ihre Geschichte in einer Art und Weise präsentieren und konstruieren muss, die sie als biographisches Subjekt intelligibel werden lässt. Sie muss eine verzeitlichte Entwicklung ihres ‚so geworden Seins‘ darstellen und kann dabei markieren, welche Erfahrungen in diesem Prozess prägend waren. Unter einer machtkritischen Perspektive kann dieser Modus der Erzählung aber eben auch als Re-Produktion der „schönen Totalität des Individuums“ (Foucault 1994, 278), in welche die Humanwissenschaften und in unserem Fall die Biographieforschung verstrickt sind, verstanden werden. Denn biographisch intelligibel wird das Subjekt nur, wenn es eine kontinuierliche Entwicklung nachzeichnet, also eben nachvollziehbar macht, wie es zu dem wurde, was es heute ist (vgl. Hahn 2000). Das Erzähler\*innen

an solchen Vorgaben aufgrund der erlebten, verschiedenen auszufüllenden Subjektpositionen sowie den damit zusammenhängenden, oft widersprüchlichen Erfahrungen nahezu scheitern müssen, ist dann nicht Ausdruck eines individuellen Unvermögens, sondern als empirischer Hinweis auf die Dezentrierung und Fragmentierung des Subjekts zu denken.

Wie Thomas Schäfer und Bettina Völter zu dem zuvor skizzierten generellen Dilemma der Biographieforschung anmerken, bedeutet die Verbundenheit mit dem modernen Subjektdiskurs aber nicht, dass sie keine Legitimität besäße, sondern eher dass sie an dem in der Moderne Gegebenen ansetzt (Schäfer & Völter 2005, 164) und die Verwobenheit dieser Subjektproduktion mit den darin verwickelnden Herrschaftsverhältnissen ins Visier nimmt und diese rekonstruiert. Wie die Autor\*innen ausführen ist dann mit Referenz auf Nassehi auch nicht die Reifizierung von modernen Geständnispraktiken „zu kritisieren, sondern danach zu fragen, welcher Art die Geständnisse sind“ (Nassehi 1994, 58, FN 13). Die zuvor umrissene Problematik und die damit verbundenen Machteffekte gilt es schließlich in der Praxis des Forschens *zu reflektieren* (Schäfer & Völter 2005, 164f.).

## 9 Falldarstellungen

Die vorliegende Arbeit verfolgt ein Forschungsinteresse, das sich um das Thema Subjektivierung im Kontext von Regelschule und Behinderung dreht. Konkret werden biographische Erzählungen danach befragt, welche schulischen Subjektivierungsprozesse auf Basis des empirischen Materials rekonstruiert werden können, welche „biographische Haftung“ (Dausien 2006c, 36) diese Prägungsmuster aufweisen und wie sich Erzähler\*innen aus dem Heute heraus zu ihrer Schulzeit positionieren. Zur Beantwortung dieser Fragen wurden umfangreiche Fallrekonstruktionen durchgeführt, die entlang der bereits dargelegten Vorgehensweise erfolgten. Die Präsentation der Ergebnisse, die im Zuge eines solch komplexen Prozedere erzielt wurden, stellt eine besondere Herausforderung dar. Die voluminösen Produkte der Analyse, die strukturellen Beschreibungen, formalen Textanalysen und analytischen Abstraktionen, müssen auf ein Format komprimiert werden, das Übersichtlichkeit gewährleisten und gleichzeitig eine nachvollziehbare Abbildung der Struktur und Einzigartigkeit des Falles ermöglichen soll. Derartige Anforderungen bedürfen einer ergebnisorientierten Darstellung, die trotz der notwendigen Reduzierung transparent macht, wie man zu den erzielten Ergebnissen gekommen ist: Die Kapitel der Fallrekonstruktionen sind eben nicht nur (Ergebnis-)Präsentationen, sondern müssen auch beschreiben, wie rekonstruiert wurde.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wird bei den Fallpräsentationen daher, nicht zuletzt aufgrund der oben nochmals angeführten zentralen Fragestellungen, ein institutioneller Fokus gesetzt: So stehen die Erfahrungen der Schulzeit im Vordergrund. Das primäre Erkenntnisinteresse liegt hier auf einer Betrachtung der institutionellen Praktiken und Umwelten sowie der Relationen auf der Peer-Ebene. Aufgrund dieser thematischen Schwerpunkte und der notwendigen Begrenzung der Falldarstellung werden weitere biographische Hintergründe im Folgenden nicht behandelt.

Die Erzählungen und Erfahrungen zur Schulzeit werden anhand von Sequenzen rekonstruiert, die überwiegend aus den biographischen Haupterzählungen der Interviews stammen. In einem mittlerweile fast schon als klassisch zu erachtenden Modus, der eine Nachvollziehbarkeit der Entwicklung von Lesarten auf den Text erhöhen soll, werden die ausgewählten Sequenzen den dazugehörigen Interpretationstexten vorangestellt. Dabei wird auch Einblick gewährt, wie analysiert wurde, z.B. durch das Vergleichen verschiedener Sequenzen miteinander. Bei der Interpretation werden allerdings nicht alle möglichen Linien verfolgt, sondern auf jene fokussiert, die sich im Laufe der Auswertung erhärtet haben. Auch wenn die schulbiographischen Passagen im Mittelpunkt des Aufmerksamkeitsinteresses stehen, können sie nicht isoliert von den anderen Teilen der biographischen Erzählungen betrachtet werden, weshalb ihre Einbettung in die erzählerische Gesamtgestalt sowie die dazu erfolgenden Positionierungen ebenfalls nachgezeichnet werden.

Die Fallpräsentationen folgen letztlich einer Struktur, die den zentralen Fragestellungen, den Überlegungen aus den subjektivierungs- sowie biographietheoretischen Kapiteln dieser Arbeit Rechnung trägt.

Am Beginn der einzelnen Präsentationen steht jeweils eine knappe *Einleitung*, in denen die Stationen des Bildungsverlaufs skizziert werden. Zudem werden erste Hinweise auf die Besonderheiten des Falls gegeben.

Daran schließt eine *Rekonstruktion des Rekrutierungsprozesses und der Interviewsituation* an, entlang derer Thesen zur sozialen Rahmung der Interviewsituation generiert werden.

Um den Leser\*innen einen Überblick zu den Verläufen, den Inhalten und der textlichen *Beschaffenheit der Interviews* zu geben, werden im nächsten Punkt erzählerische Spezifika sowie die zentralen thematischen Linien der biographischen Narrationen nachgezeichnet. Dabei wird auch herausgearbeitet, wie die schulbiographischen Segmente in die übrigen Teile der Erzählung eingelagert sind.

Der nachfolgende vierte Teil stellt das Herzstück der Fallpräsentationen dar und basiert auf der *strukturellen Beschreibung der schulbiographischen Passagen* der Haupterzählung. Neben einer Betrachtung der Verläufe, Konstruktionsweisen und eingesetzten erzählerischen Stilmittel liegt ein zentrales Interesse hierbei auf einer Rekonstruktion der Selbstverhältnisse, die im Kontext von Schule hergestellt werden. Das Lesen der Passagen erfolgt unter einer Heranziehung der sensibilisierenden Konzepte (institutionelle Praktiken, leidenschaftliche Verhaftungen, Selbsttechniken, etc.), die im subjektivierungstheoretischen Teil der Arbeit erläutert wurden. In den Fallpräsentationen Kathrin Horvath und Simon Harrauer werden ergänzend Passagen aus den Nachfrageteilen der Interviews herangezogen, um weitere Aspekte der Konstruktionsweise der schulbiographischen Passagen herausarbeiten zu können. Eine weitere Fragestellung der Arbeit zielt auf die *biographische ‚Nachhaltigkeit‘ schulischer Subjektivierungsprozesse*. Dazu werden ausgewählte Sequenzen aus der Haupterzählung, die dem nachschulischen Lebensabschnitt gewidmet sind, bezüglich ihrer Relationierung zu den in Schulen hergestellten Selbstverhältnissen befragt, zum Beispiel ob hierin Kontinuitäten oder Transformationen ersichtlich werden.

Am Schluss der Präsentationen steht eine *zusammenfassende Betrachtung der Fälle und ihrer Spezifika*, in deren Rahmen eine *Abstraktion der bereits erzielten Befunde* vorgenommen wird. Dabei wird mit Blick auf die gesamte Erzählung herausgearbeitet, wie sich die Biograph\*innen über die Erzählung zur Schulzeit in Beziehung setzen und positionieren, welche *Effekte und dramaturgischen Kunstgriffe* hierbei eingesetzt werden und welche Rolle die soziale Rahmung der Interviews in diesem Zusammenhang spielt. Zudem wird danach gefragt, welche biographischen Wahrheiten unter Rückgriff auf mit der Schulzeit verbundene Erfahrungen produziert werden. Im zweiten Schwerpunkt dieses letzten Teils werden die Ergebnisse zu Subjektivierung, die aus den schulbiographischen Passagen gewonnen wurden, abstrahiert.

Am Beginn der Fallrekonstruktionen steht eine ausführliche Darstellung des Falls Kathrin Horvath. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit erfolgt hier eine detaillierte Beschreibung der analytischen Perspektiven und Produkte. So werden, neben einer umfangreichen Präsentation der rekonstruierten sozialen Rahmung sowie der Struktur der Erzählung im dritten Punkt der Falldarstellung alle schulbiographisch relevanten Passagen analysiert. Für die beiden folgenden Fälle Markus Oberndorfer und Simon Harrauer wurde hingegen eine kompaktere Form der Präsentation gewählt.

## 9.1 Fallrekonstruktion Kathrin Horvath

Die Fallrekonstruktion Kathrin Horvath unterscheidet sich hinsichtlich verschiedener Aspekte von den übrigen Fällen. So differiert ihr schulischer Bildungsverlauf bezüglich des Unterstützungssettings, der örtlichen Kohärenz sowie der besuchten Schultypen erheblich von den beiden anderen ausgewählten Fällen.

Kathrin Horvath wird 1986 geboren und wächst in einer ländlichen Region von Österreich auf. Ihre Schulkarriere beginnt in einer Volksschule, die sie durchgehend besucht. Hier wird sie im Modus der ‚Einzelintegration‘ stundenweise von einer Integrationspädagogin unterstützt. Nach der Primarstufe setzt Kathrin Horvath ihre schulische Laufbahn an einer Hauptschule am gleichen Ort fort. Durch einen Umzug wechselt die Schülerin nach einem Jahr an eine neue Schule, die sich im gleichen Bundesland in einem ebenfalls ruralen Gebiet befindet. Aufgrund von starkem Mobbing erfolgt mit Beginn der 8. Schulstufe erneut ein Schulwechsel an eine andere Hauptschule im gleichen Ort. Nach der Regelschulzeit verbringt Kathrin Horvath ein Jahr im deutschsprachigen Ausland in einem Internat, an das auch eine Sonderschule angeschlossen ist. Zurück an ihrem vorigen Wohnort besucht sie für zwei Jahre eine Höhere Lehranstalt für Tourismus, an der sie keine zusätzliche (integrationspädagogische) Unterstützung erhält. Aufgrund familialer Spannungen bricht sie nach zwei Jahren die Sekundarstufe II ab. Zum Zeitpunkt des Interviews nimmt Kathrin Horvath an einem Berufsreifekurs teil, um die Matura nachzuholen. Damit unterscheidet sie sich auch hinsichtlich des erzielten Schulabschlusses von den beiden anderen Fällen, die bereits erfolgreich maturierten. Hinsichtlich dieser Kategorie steht Kathrin Horvath also für jene Fälle des Samples, die einen *Pflichtschulabschluss besitzen und kein Gymnasium* besuchten. Zudem ist ihr Bildungsverlauf von einer *deutlich höheren Frequenz von Schulwechseln* gekennzeichnet und beinhaltet *ein Jahr Sonderschule*, wohingegen die beiden anderen Fälle ihre gesamte Schulzeit in Regelsettings verbrachten. Bezüglich des Bildungsverlaufs sowie der institutionellen Unterstützung stellt dieser Fall in seiner Relation zu den übrigen Fällen folglich einen starken Kontrast dar. Unterschiede zeigen sich auch hinsichtlich der subjektivierenden Wirkung der schulischen Umwelten, die sich in der Entwicklung einer spezifischen Selbsttechnik zeigt, die auch in anderen Fällen des Samples, die eine Sehbehinderung aufwiesen, rekonstruiert werden konnte. In Kathrin Horvaths Erzählung wird diese jedoch besonders deutlich beschrieben und relevant gemacht. Schließlich differiert der Fall hinsichtlich der biographischen Selbstkonstitution in Relation zur Schule und den damit einhergehenden Positionierungen von den übrigen beiden Fällen erheblich.

### 9.1.1 Soziale Rahmung des Interviews

Kathrin Horvath meldete sich im Frühjahr 2011 für die Teilnahme am Quali-TYDES Projekt. Sie hatte das Informationsschreiben über den *Newsletter einer NGO* für blinde und sehbehinderte Menschen erhalten. Sie gehört damit zu einer der Teilnehmer\*innen, die Zugang zu einer Organisation der politischen Interessensvertretung im Kontext von Behinderung hatten. Kathrin Horvath schickte mir ein Mail, in dem sie ihren Willen zur Partizipation kundtat und anmerkte, dass sie das Projekt als wichtig erachte und sich freuen würde, hierzu einen Beitrag leisten zu können. Die von ihr unterschriebene und eingescannte Einverständniserklärung zur Teilnahme sowie das Metadatenblatt befanden sich gleich im Anhang. In einem Telefonat besprachen wir nochmals die Hintergründe des Projekts und ethische Aspekte. Kathrin Horvath zeigte sich hierbei besonders an der Disseminationsstrategie des Projekts interessiert, die auf der akademischen (Publikationen in Journals, Präsentationen auf wissenschaftlichen Tagungen) aber auch politischen Ebene (Vorstellung der Ergebnisse an DPOs, NGOs und politische Entscheidungsträger\*innen) erfolgen sollte. Hier zielten ihre Fragen darauf ab, welchen Organisationen und politischen Entscheidungsträger\*innen die Ergebnisse mitgeteilt werden würden. In meiner Antwort verwies ich auf die geplanten Disseminationsveranstaltungen in Wien und Innsbruck, zu denen sämtliche Stakeholder eingela-

den werden würden. Kathrin Horvath bestätigte letztlich ihr Interesse an der Teilnahme und betonte, sie hätte in ihrem jungen Leben bereits viel erlebt, das sie gerne berichten würde. Zudem verließ sie ihrer Freude darüber Ausdruck, dass im Rahmen des Projekts behinderten Menschen eine Stimme verliehen und sie direkt nach ihren Erfahrungen befragt werden sollten. Sie bat mich in Zukunft ‚per Du‘ mit ihr zu kommunizieren. Wir vereinbarten einen Termin für Ende Mai, der auf Wunsch der Teilnehmerin in einem Kaffeehaus in A-Stadt (ihrem Wohnort) stattfinden sollte.

Wir trafen uns für das Interview an einem Morgen im gewünschten Kaffeehaus. Nach einer kurzen Begrüßung entwickelte sich bald ein relativ lockeres Gespräch, das inhaltlich zunächst um das Projekt kreiste, wobei es um die Förderungsmodalitäten und die internationalen Projektpartner\*innen ging. Nachdem ich hierzu Auskunft erteilt hatte, berichtete meine Gesprächspartnerin von eigenen Erfahrungen, die sie in ihrer beruflichen Tätigkeit im Projektmanagement gesammelt hatte. Anschließend drehte sich unsere Konversation um meine Person: Zunächst um meine Herkunft, die sich aufgrund meines deutschen Akzents offenbarte und schließlich auch meine aktuelle berufliche Position am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Auf Nachfrage markierte ich mein wissenschaftliches Interesse an Disability Studies und Bildungsbiographien im Kontext von Behinderung. Nachdem ich nochmals das angedachte Prozedere des Interviews umrissen hatte, schaltete ich das Tonbandgerät ein und formulierte meine Eingangsfrage.

Anhand der skizzierten Vorgeschichte des Interviews lassen sich nun die folgenden Schlussfolgerungen zur Rahmung des ersten Interviews ziehen. Kathrin Horvath scheint auf der persönlichen Ebene eine starke Motivation zu haben, ihre Lebensgeschichte zu teilen. Sie hat im Kontext von Behinderung, wie sie im Vorgespräch als auch beim Telefonat betonte, bereits ‚viel erlebt‘. *Sie positioniert sich damit als Teilnehmerin, die über für das Projekt relevante, biographische Informationen verfügt.* Das Anliegen, die als relevant markierten, eigenen Erlebnisse über ein biographisches Interview zugänglich zu machen, überschneidet sich mit der Ausrichtung von Quali-TYDES, wonach behinderten Menschen über die Teilnahme ‚Gehör verschafft‘ werden soll. Gerade die politische Komponente von Quali-TYDES scheint für Kathrin Horvath wichtig zu sein, vor allem die Dissemination von Ergebnissen an DPOs, NGOs und politische Entscheidungsträger\*innen. So zeichnet sich ein Interesse ab, über eine Darstellung persönlicher Erlebnisse auch eine ‚einflussreiche‘ Ebene zu erreichen. *Somit können die politische Ausrichtung des Projekts und damit verbundene Hoffnungen als Teil der Rahmung der Interviewsituation gedacht werden.*

Ich positioniere mich als Wissenschaftler aus den Feldern der Bildungswissenschaft und den Disability Studies. Damit ist meine Interviewpartnerin auch über meine Denkweise zu Behinderung im Bilde. Neben diesen Elementen können das unterschiedliche soziale Geschlecht und die Differenz nicht/behindert als potenziell relevante Elemente der sozialen Rahmung gedacht werden, die beeinflussen, was und wie etwas im Zuge des Interviews gesagt werden kann – und was nicht.

Im Interview zeigt sich letztlich an einigen Stellen eine Relevanz der projektbezogenen Rahmung, z.B. wenn Politiken der schulischen Integration mit Verweis auf die eigenen bildungsbiographischen Erfahrungen evaluiert werden (KH 205-207) oder der Umgang mit Zuschüssen für die Einstellung behinderter Arbeitnehmer\*innen kritisiert wird (KH 443-466). Zudem führt sich die Biographin über ihre Beeinträchtigung in die Erzählung ein, was einerseits als Effekt der in die Projektinformation eingelagerten Anrufungen gelesen werden kann (sie identifiziert sich damit als sehbehindert und wird dadurch als legitime Projektteil-

nehmerin intelligibel). Andererseits nutzt mein Gegenüber diese Einführung auch, um mir als ‚nichtbehinderten‘ Interviewer ihre Form der Wahrnehmung darzulegen.

### 9.1.2 Kathrin Horvaths Erzählung

Das Interview erstreckt sich über ca. eineinhalb Stunden. Meine relativ knapp gehaltene Erzählstimulation („Okay, ähm, dann erzähl mir doch bitte alles von deiner Lebensgeschichte“, KH 2-3) evoziert eine etwa 40-minütige Stegreiferzählung, die über weite Strecken einem chronologischen Ablauf folgt und deren Abschluss mit einer deutlichen Koda markiert wird: „und ja, das ist so ganz im Schnellverfahren meine Laufbahn eigentlich“ (KH 492-494).

In ihrer biographischen Erzählung verwendet Kathrin Horvath einen *stark gerafften Erzählstil*, der dazu benutzt wird, einzelne Stationen ihres Lebens in einer eher komprimierten Form zu präsentieren. Die Mehrheit der Segmente weist eine spezifische Binnenstruktur auf: Das Faktische der adressierten biographischen Phase wird einleitend kurz geschildert, wonach eine knappe, vorweggenommene Bilanzierung erfolgt. Diese wird anschließend anhand verschiedener, mit den im betreffenden Abschnitt behandelten Problemstellungen plausibilisiert, bevor auf eine (selbst-)reflexive biographische Deutungsebene übergeleitet wird, die durch eine nochmalige, die vorigen Ausführungen verstärkende Kurz-Evaluation abgeschlossen wird. Die Überleitungen zwischen den (Sub-)Segmenten enthalten häufig Adverbien (hier vor allem „somit“) und Konjunktionen, wodurch eine Kausalattribution der intersegmentalen Zusammenhänge konstruiert wird, die der Erzählung den Anschein einer stringenten Logik verleiht. Anhand des beschriebenen Erzählmodus werden die Segmente zur Schulzeit auf das Wesentliche reduziert. In den Segmenten, in denen Phasen und Ereignisse aus dem nachschulischen Leben behandelt werden, zeigt sich eine Anreicherung der segmentalen Binnenstruktur mit selbstreflexiven Passagen, die bis zum Ende der Haupterzählung zunimmt. Kathrin Horvaths Erzählung kommt fast zur Gänze ohne szenische Narrationen aus und wird stark von Deutungen aus dem Heute gerahmt. Aufgrund der klaren Strukturierung mitsamt umfangreichen selbstreflexiven Deutungen liegt die Vermutung nahe, dass sie ihre Geschichte oder zumindest zentrale Elemente ihres Lebens in solch *einer umfangreichen Form nicht zum ersten Mal biographisierend deutet*. Die Erzählung könnte daher, überspitzt formuliert, fast als ‚Gegenentwurf‘ zur Schützschen *Optimalvorstellung einer Stegreiferzählung* bezeichnet werden. Dadurch wird nicht ihr Wert für die Analyse von Subjektivierungsprozessen gemindert, im Gegenteil, wie die nachfolgenden Kapitel zeigen werden, eignet sich diese Form von Erzählung ganz besonders dafür.

#### 9.1.2.1 Einbettung der schulbiographischen Passagen in die Erzählung

Die Biographin beginnt ihre Geschichte mit einer Selbsteinführung über das Ereignis der Geburt, die gewissermaßen als eine Art Präambel für die weitere Erzählung fungiert: So wird der Kontext Geburt für eine medizinisch konnotierte Erörterung der Beeinträchtigung genutzt, in deren Rahmen Hintergründe als auch der Grad der funktionellen Beeinträchtigung des Sehvermögens ausgewiesen werden. Anschließend wird eine Erzähllinie entwickelt, die starke Züge eines institutionellen Ablaufmusters trägt und dabei ‚institutionelle Reaktionen‘ auf Beeinträchtigung<sup>51</sup> behandelt. So sind die an die Präambel anschließenden beiden Segmente zur frühen Kindheit von der Darstellung medizinischer Maßnahmen und Therapien geprägt. Die Protagonistin wird hier als das Objekt eines ärztlichen Apparats inszeniert, der mit der ‚Entdeckung‘ der Beeinträchtigung aufgerufen und fortan als Träger einer medizini-

51 Ich fasse in dieser Arbeit auch eine Differenz des Sehvermögens als körperliche Differenz.



schen Verfügungsgewalt markiert wird. Das Kleinkind muss Augenbinden tragen und mit ihr werden "verschiedene Dinge ausprobiert" (KH 28). Mit dieser (passiven) Formulierung werden die Wirkmächtigkeit des medizinischen Regimes und die darin eingelagerten Normalisierungs- und Objektivierungspraktiken unterstrichen. In der nächsten Sequenz wird die Zeit im Kindergarten adressiert, wobei eine positive Bilanzierung der betreffenden Phase und der integrationspädagogischen Fachkraft, welche Kathrin Horvath und die Kindergärtner\*innen unterstützt, vorgenommen wird.

Daran schließt das Suprasegment zur Schulzeit an, das überwiegend einer institutionellen Strukturierung folgt: So adressiert die Erzählerin in Subsegmenten einzelne Schulstationen, wobei die Erzähllinie 'institutionelle Reaktionen auf die Beeinträchtigung' fortgewebt wird, in diesem Kontext nun aber auch die Auswirkungen der pädagogischen Praktiken auf die Peers thematisiert wird. Dieser Erzählstrang ist ab den Schilderungen zur Sekundarstufe I von einer verlaufskurvenförmigen Dynamik durchzogen. Mit den Schilderungen zum auf die Pflichtschule folgenden Jahr in einer Sonderschule mit Internat erhält die Erzählung eine positivere Konnotation. Im letzten Subsegment zur Schulzeit beschreibt die Erzählerin ihre Erfahrungen an ihrer letzten Schulstation: Einer HLT (Höhere Lehranstalt für Tourismus) in ihrem Heimatbundesland, die sie nach ihrer Rückkehr aus dem Internat besucht. Hier wird eine handlungsfähige Protagonistin portraitiert.

Im Anschluss an die schulbiographischen Sequenzen richtet die Erzählerin ihren Blick auf die Vorgänge in ihrer Familie, die sich parallel zu ihrem Schulbesuch an einer HLT ereignen. Hier wird erneut eine verlaufskurvenförmige Figur in einem stark gerafften Stil gezeichnet. So werden zunächst massive Konflikte mit dem Vater beschrieben, die zum Wunsch nach einem eigenständigen Leben außerhalb der Familie führen, was vom Vater allerdings abgeblockt wird. Das dramatische Ende einer damit verbundenen, immer krisenhafteren Entwicklung wird über den Terminus „Riesencrash“ (KH 229) metaphorisch bezeichnet, worunter eine Aufkündigung der bisherigen Lebensverhältnisse zu verstehen ist: Die Protagonistin bricht den Kontakt zu ihrer Familie und ihre Schulkarriere ab und zieht in eine andere Stadt.

Das nachfolgende Segment ist einer zweijährigen Phase gewidmet, in der Kathrin Horvath eine massive Krise durchlebt. Der Duktus löst sich an dieser Stelle von der bisherigen klaren Struktur und gerät eher bruchstückhaft. Im daran anschließenden Segment umreißt die Erzählerin abstrakt den letztlich erfolgreichen Verlauf einer Therapie, für die sie in ein anderes Bundesland umzieht. Hier gelingt es der Protagonistin, ihr „Leben mehr oder weniger in die richtigen Bahnen“ (KH 270-271) zu lenken. So wird die Therapie zum Wendepunkt konstruiert. Der Start in das neue Leben beginnt mit einem Berufsorientierungskurs in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation. Die damit verbundenen Schilderungen, denen ein eigenes Segment gewidmet ist, werden zur Exponierung eines berufsbiographischen Motivs benutzt, das in Abgrenzung von ‚typischen‘ Berufsfeldern von blinden und sehbehinderten Personen eine Tätigkeit in den Bereichen Wirtschaft und Pädagogik vorsieht. Die Umsetzung dieses Motivs verschmilzt mit der Erzähllinie 'institutionelle Reaktionen auf die Beeinträchtigung' und fokussiert auf die ermöglichenden bzw. behindernden Bedingungen von Ausbildungs- sowie Arbeitsplätzen in der nachschulischen Phase, wobei die Protagonistin als handlungsaktiv und selbstbewusst entworfen wird. Die weiteren nachschulischen Segmente zeichnen eine Kurvenlandschaft: Die Protagonistin oszilliert hier zwischen beruflicher Handlungsfähigkeit und einer durch Krisen hervorgerufenen Auseinandersetzung mit ihrem Selbst.

Im Nachfrageteil versichere ich mich zunächst verschiedener Rahmendaten, wie zum Beispiel örtliche Angaben zur Therapie und zur Einrichtung der beruflichen Rehabilitation. Ein Großteil der Nachfragen zielt schließlich darauf ab, weitere Erzählungen zur thematischen Linie ‚institutionelle Reaktionen auf die Beeinträchtigung‘ zu generieren. Die Erzählerin erörtert infolge relativ umfangreich die Unterstützungssettings im Kindergarten sowie der Primarstufe. Danach folgt eine Reihe an Fragen, die auf einige ‚Plausibilitätslücken‘ der schulbiographischen Segmente der Haupterzählung abzielen. So bitte ich die Biographin um eine detailliertere Beschreibung und Bewertung der im Zuge der Sekundarstufe I erlebten institutionellen Praktiken sowie der damit in Zusammenhang gebrachten Selbsttechnik. Dieser Frage-Antwort-Komplex stellt den thematischen Fokus der Nachfragephase dar und nimmt dementsprechend den meisten Raum ein. In einem letzten Schritt stelle ich Fragen, die im Rahmen einer Sitzung des Quali-TYDES-Konsortiums als abstrahierende Abschlussfragen entworfen worden waren: „Was hat Dir in deinem Leben am meisten geholfen?“ und „Was waren Deine wichtigsten Entscheidungen?“ In ihren Antworten betont Kathrin Horvath die Wichtigkeit der Therapie und die Beziehung zu ihrem Freund.

Angesichts des hier skizzierten Interviewverlaufs und der thematischen Schwerpunkte der Erzählung wird deutlich, dass die Passagen zur Schulzeit implizit an die in der Eingangssequenz bereits entworfene Erzähllinie ‚institutionelle Reaktionen auf die Beeinträchtigung‘ anknüpft und diese Thematik für den Kontext Schule entfaltet. Dabei wird der inhaltliche Schwerpunkt jedoch mit einer Akzentuierung versehen, die auf das Zusammenspiel von institutionellen Praktiken und Sozialität abhebt. Erzeugt das gezeichnete Spannungsfeld bis Ende der achten Klasse eine Ohnmacht der Protagonistin, so wird diese Einfärbung mit der Passage zur Sonderschule aufgehellt, wenn die Schülerin Kathrin Horvath als selbstbewusst und handlungsfähig gerahmt wird. Mit der Krise bricht dieses Bild vorerst zusammen, an die positive Darstellung der Protagonistin knüpfen aber die Segmente zum Berufsleben wieder an. Fortan stellen der berufsbiographische Entwurf sowie die ‚Arbeit am Selbst‘ die inhaltlichen Schwerpunkte der Erzählung dar.

### 9.1.3 Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente

In der Rekonstruktion der schulbiographischen Passagen der Erzählung werden, wie angekündigt, sämtliche Segmente der Haupterzählung herangezogen, die der Schulzeit gewidmet sind. Zudem werden, um eine Sättigung der Analyse zu erreichen, drei weitere Sequenzen untersucht, die aus dem Nachfrageteil des Interviews entnommen sind und sich auf die Schulzeit beziehen.

#### Volksschule: Zwischen guten Schulerfahrungen und optischer Besonderung

KH: In der Volksschule hat es dann so ausgesehen, also ich war in einem kleinen Dorf in Bundesland A, wo dann die Klassen insofern kleiner gestaltet wurden, also wir waren dann nur fünfzehn beziehungsweise achtzehn Schüler mit, in den ersten zwei Jahren, auch mit zwei Lehrern. Da habe ich eine sehr gute Schulerfahrung gemacht //

TB: Mhm

KH: Ahm // ja, Volksschulzeit, das war eine eher positive Schulzeit für mich, also auch im Nachhinein, vom Empfinden. Es war halt, ein sehr großes Problem für mich war, ich musste die Blindenschleife tragen, obwohl ich nicht voll blind bin und ich musste ja sogar die große (*betont*), also das ist wie die Warnweste, die man heute fürs Auto hat, mit den drei Punkten, tragen, und das war dann ziemlich schwer für mich zum einen das zu tragen, weil ich bin ja nicht vollblind und dann den Gleichaltrigen zu erklären, warum ich das tragen muss, und ähm, weil dann hieß es dann, ja du

bist ja nicht vollblind und und und du bist ja nicht blind und die haben mich erlebt, dass ich alles ganz normal unter Anführungsstrichen mitgemacht habe, also auch Sport et cetera. (KH 54-73)

Zu Beginn des Segments wird in einem Halbsatz eine Beschreibung angekündigt, die gleich darauf auch erfolgt: So wird eine knappe geographische Verortung des Schulstandorts vorgenommen. Daran anknüpfend wird auf eine Spezifität des schulischen Rahmens hingewiesen: Die Klassen an Kathrin Horvaths Schule weisen eine geringe Anzahl an Schüler\*innen auf und werden zumindest in den ersten beiden Jahren der Primarstufe von zwei Lehrkräften (im Team) unterrichtet. Mit dieser Beschreibung wird ein grober Rahmen für die nachfolgenden Ausführungen zur Phase der Volksschulzeit umrissen.

Anschließend wird eine „sehr gute Schulerfahrung“ annonciert. In der darauf folgenden Sprechpause scheint die Erzählerin ihre Gedanken zu sortieren und über die weitere Wortwahl zu rasonieren. Eine mögliche Fortführung der Erzählung könnte entlang von Beleg Erzählungen oder Argumentationen geschehen, um die „sehr gute Erfahrung“ zu konkretisieren. Nach einer unterstützenden, parasprachlichen Äußerung von mir und einer weiteren Pause entscheidet sich die Biographin jedoch dazu, auf einer abstrakten, evaluativen Ebene zu verbleiben. Nach der herausgehobenen, positiven Bewertung (sehr gut) wird eine leichte Abstufung vorgenommen („*eher* positive Schulzeit“), wobei durch die zeitliche Rahmung („Volksschulzeit“) der betreffende schulbiographische Zeitraum ‚en bloc‘ für die Evaluation herangezogen wird. Mit dem dafür eingesetzten Terminus „Volksschulzeit“ verschmelzen Zeit und Institution miteinander, was die segmentale Rahmung nochmals verdeutlicht. Die Beurteilung wird in Folge nicht durch illustrierende Anekdoten abgestützt, sondern mit einem Empfinden, das mit der globalen Adressierung des Zeitraums aus dem Heute heraus verbunden ist.

Die positive Evaluation wird im weiteren Verlauf der Sequenz überraschenderweise mit kritischen Erfahrungen kontrastiert, die einleitend als „sehr großes Problem“ bezeichnet werden. Die Problematik ergibt sich aus einem in das schulische Setting eingelagerten Zwang zum Tragen eines Utensils, das zunächst als Blindenschleife bezeichnet wird. Die Größe der Schleife wird jedoch alsbald mit der einer Warnweste verglichen, was vorerst etwas irritierend wirkt und die Frage aufkommen lässt, um welchen Typus von Utensil es sich nun eigentlich handelt. Wichtiger als eine Antwort darauf ist für das Verständnis der Passage jedoch vielmehr das, was mit dem Vergleich wohl zum Ausdruck gebracht werden soll: Mit der Blindenschleife in der Dimension einer Warnweste entsteht ein Bild, das die Unübersehbarkeit des Kleidungsstücks vermittelt. Das damalige kleine Mädchen wird mit einem übergroßen Utensil versehen, das eine spezifische Beeinträchtigung markiert. Die Akteur\*innen, von denen der Zwang ausgeht, werden nicht benannt, stattdessen wird die eigentliche Problematik der verpflichtenden Schleife erläutert: Sie besteht in den Reaktionen ihrer Mitschüler\*innen, die als irritiert beschrieben werden. Die Konfusion der Gleichaltrigen wird mit der Widersprüchlichkeit zwischen Kathrin Horvaths schulischer Performanz und den mit ‚Vollblindheit‘ verbundenen Erwartungshaltungen erklärt, denen nicht entsprochen wird. Die Mitschüler\*innen kennen Kathrin Horvath als eine, die „alles unter Anführungszeichen normal“ mitmacht und wundern sich über die Schleife, denn diese suggeriert anscheinend, dass sie nicht alles „normal“ mitmachen kann, weil sie eine ‚Vollblindheit‘ ausweist. Die Diskrepanz zwischen ‚normaler schulischer Teilhabe‘ und dem mit der Blindenschleife aufgerufenen Erwartungshorizont erzeugt einen durch die Nachfragen der Peers getragenen Zugzwang: Die Protagonistin soll das Tragen der Schleife erklären. Damit ist ein Unbehagen verbunden, das in der Passage spürbar wird. Bei den Befragungen handelt es sich wohl nicht um einen

singulären Akt, denn die Reaktionen der Peers auf die Blindenschleife werden als „sehr großes Problem“ gerahmt, das global mit der Volksschulzeit kontextualisiert wird.

Doch worin besteht das Unangenehme nun? Die Blindenschleife stellt einen *überdimensionierten optischen Markierer dar, der eine Differenz einzieht, wo es sie ansonsten scheinbar nicht gibt*, schließlich macht die Volksschülerin Kathrin Horvath „alles ganz normal unter Anführungsstrichen“ mit. Ihre Performanz entspricht einer in der Sequenz lediglich angedeuteten Normalität, die durch ein ‚normales Mitmachen‘ konstruiert wird, in dem die Beeinträchtigung nicht zum Thema werden darf. Die Anfragen der Peers sind dieser Lesart zufolge besonders unangenehm, weil die Protagonistin durch das Tragen der Blindenschleife Gefahr läuft, ihre Intelligibilität als ‚normale Mitschülerin‘ zu verlieren; über den Befragungen der Gleichaltrigen schwebt dieser Lesart nach eine *Bedrohung der Anerkennbarkeit als ‚normales Subjekt‘*. Die Blindenschleife führt also zu einer Prekarisierung von Kathrin Horvaths Position. Mit dem impliziten Verweis auf die Eckkoordinaten eines Normalitätskorridors kann sie zumindest potenziell stets als nicht-zugehörig positioniert werden. Normalität bedeutet hier eine ‚normale‘ Performanz, in deren Rahmen die Sehbehinderung nicht sichtbar werden darf.

Von einer ‚tatsächlich‘ verändernden Positionierung wird jedoch nicht berichtet; in der Sequenz wird die Problematik lediglich grob umrissen und als Kontrast zu den annoncierten guten Erfahrungen eingefügt.

### Verhinderte Stützlehrer\*innen und offene Diskriminierungen

KH: Ja, dann kam ich in die Hauptschule, da wurde es dann immer schwieriger, auch Lehrer hatte ich dabei, die (*langgezogen*) // das nicht so (*langgezogen*) wahrgenommen haben, das ich eigentlich wirklich sehr schlecht sehe, obwohl auch ich hatte immer mehr in der Schulzeit Stützlehrer\*innen, die das den Eltern und äh den Lehrern und den Schülern beibrin‘ also näherbringen wollten wie ich sehe, mit verschiedenen Dingen, und in der Hauptschule gab es dann auch eine Lehrerin, die meinte, ich würde nur so tun als ob ich schlecht sehe und die, ja / (KH 75-84)

Die Rahmenschaltung zwischen den Erzählungen zur Volksschule und der Hauptschule ist relativ knapp gehalten. Die oftmals ‚weichenstellende‘ Entscheidung am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe (Hauptschule oder Gymnasium, vgl. Geppert et al. 2012) und der damit verbundene Prozessablauf werden nicht thematisiert. Die passive Formulierung („dann kam ich“) erweckt den Eindruck eines Prozessiert-werdens durch Schulabschnitte. Gleich nach der notwendigen Nennung des Faktischen erfolgt ein Vorgriff auf den Verlauf der neuen institutionellen Passage: „die Hauptschule, da wurde es dann immer schwieriger“, womit eine fortschreitend negative Tendenz angekündigt und zugleich eine Beurteilung vorgenommen wird. Die Schwierigkeiten werden schließlich in einer Argumentation umrissen. Die Schülerin bekommt es mit zunächst nicht näher spezifizierten Lehrern zu tun, die den Grad ihrer Sehbehinderung nicht anerkennen. Die dokumentierte Pause sowie das langgezogene Aussprechen der Wörter könnten als Hinweise darauf gelesen werden, dass die Erzählerin ihre Wortwahl zur Beschreibung der adressierten Problematik überdenkt. Letztlich entscheidet sie sich für das Verb ‚wahrnehmen‘ und deutet damit eine eher distanzierte Position zum Erlebten an. Das ‚nicht Wahrnehmen‘ der Beeinträchtigung geschieht, „obwohl“ sie in der gesamten Schulzeit Stützlehrer\*innen hat, die dem schulischen Umfeld näherbringen *wollten*, „wie ich sehe“ – die Verwendung des Konjunktivs lässt zunächst offen, zu welchen Ergebnissen die Intentionen der Professionellen führten. Gleich im Anschluss wird aber auf eine Lehrerin verwiesen, bei der die Sensibilisierungsabsichten wohl erfolglos blieben, womit

die zu Beginn des Segments noch unbestimmte Ankündigung von Erschwernissen auf eine konkrete Ebene überführt wird. Eine Lehrerin bezichtigt Kathrin Horvath des Simulierens. Die Formulierung „ich würde nur so tun als ob ich schlecht sehe“ inszeniert die Lehrerin als Akteurin, die sehr wohl über die Sehbehinderung informiert ist, den Wahrheitsgehalt der Information aber anzweifelt. Nicht nur das: Sie bezichtigt die Schülerin der Täuschung. Damit rezipiert die Lehrerin diskriminierende Diskurse zu behinderten Personen, wonach diese häufig ihre Beeinträchtigung nur simulieren, um sich darüber einen Vorteil bzw. Privilegien zu verschaffen (vgl. Quinlan & Bates 2008, 75).

Die hier gewählte Darstellung der Erfahrung ‚Diskriminierung durch eine Lehrerin‘ erfolgt in einer reduzierten, aber bedeutenden Form. So webt die Erzählerin keine Reaktionen, eventuell stattgefundenen Interventionen oder andere mit der Diskriminierung in Verbindung stehende Episoden in die Narration ein – stattdessen bricht der thematische Faden der Sequenz einfach ab. Der Schwerpunkt der Konstruktion liegt damit auf der Kontextualisierung der integrationspädagogischen Absichten in ihrem Scheitern. Darin schwingt ein Vorwurf mit, der an die Adresse der Stützlehrer\*innen gerichtet ist und auf ihren Misserfolg verweist, der sich in der Diskriminierung durch die Lehrerin spiegelt. Dieses Versagen wird über die Erzählung kritisiert, denn die Folgen werden als relevant markiert. Durch die Beschuldigungen der Lehrerin wird Kathrin Horvath als *nicht legitime Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf* positioniert.

Im Zuge der in der Passage zum Ausdruck kommenden Qualitätskritik an integrationspädagogischen Praktiken wird der Lehr- und damit auch der Unterstützungsapparat als außer Stande charakterisiert, ein inklusives Umfeld zu generieren. Das Wirken der Stützlehrer\*innen erscheint erfolglos. Positive Effekte, wie etwa als hilfreich empfundene Unterstützung, werden nicht angeführt. Somit macht die Erzählerin *eine institutionelle Umwelt relevant, die durch professionelle Akteur\*innen und Praktiken geprägt ist, die nicht helfen und mehr noch, Diskriminierung ermöglichen*.

Eine kritische Betrachtung der in diesem Segment geschilderten professionellen Intentionen bringt eine zusätzliche Problematik zum Vorschein. Als Motiv oder (Selbst-)Auftrag des Personals wird die Sensibilisierung von Peers, deren Eltern und Lehrer\*innen für das verringerte Sehvermögen von Kathrin Horvath angeführt. Ob dies aus Sicht der Erzählerin oder der Protagonistin überhaupt wünschenswert ist bzw. war, bleibt vorerst offen. Problematisch erscheint allerdings, dass die Praktiken der Stützlehrer\*innen von einem defizitären Fokus auf Behinderung angeleitet werden: Laut der Beschreibung der Biographin geht es ihnen lediglich darum, weiteren Akteur\*innen in Kathrin Horvaths schulischer Umwelt die eingeschränkte visuelle Funktionalität zu verdeutlichen. Eine Vorgehensweise, die wenig Ermächtigendes und ein hohes Potenzial für Stigmatisierung in sich trägt. Soziale Aspekte oder Thematisierungen von Behinderung bleiben ausgespart, im Gegenteil: Genau in diesem Feld erweisen sich die Praktiken des integrationspädagogischen Personals als wertlos, denn die Lehrerin kann die Schülerin diskriminieren und entsprechend positionieren.

### „[U]nter der Gürtellinie“

KH: Nach dem ersten Jahr hatte ich dann einen Schulwechsel, weil wir in einen anderen Ort gezogen sind, und kam dann in eine neue Schule, und das war (*langgezogen*) eigentlich die schlimmste Schulzeit meines Lebens. Zum einen was sicher jeder normale unter Anführungsstrichen Mensch kennt ist einfach ein Schulwechsel unterm Jahr, wenn man schon Freunde geschlossen hat, in eine

andere Ortschaft zieht, und zum Anderen zusätzlich dazu noch eben das ich schlecht sehe und somit war ich immer anders // Dort war ich sehr stark konfrontiert mit Mobbing /

TB: Mhm

KH: Das war aber nicht nur irgendwie blödes Gerede oder so, sondern das ging über jeglichste Grenzen, die ein Mensch hat, also das war (*langgezogen*) // ja u‘ unter der Gürtellinie einfach, das ging in Bereiche, die mein Leben dermaßen irgendwie erschüttert haben. Meine Eltern haben das irgendwie lang nicht mitbekommen, also ich bin teilweise jeden Tag mit Tränen in den Augen heimgeflüchtet vor der Schule und das war auch so, dass ich auch wirklich in, nach der dritten Klasse, also wo die vierte begonnen hatte, nicht mehr in die Schule gehen konnte.

TB: Mhm

KH: Ich war am ersten Tag dort und habe gesagt, ich gehe da keinen Schritt mehr nie wieder rein (KH 86-105)

Relativ schnörkellos wird von den Problematisierungen der erfolglosen integrationspädagogischen Bemühungen, die den Schwerpunkt der vorigen Sequenz bildeten, die Erzählung auf die nächste schulische Station gelenkt. Dabei wird auf einen Umzug der Familie verwiesen, der einen Schulwechsel notwendig machte. Die Gründe für den Wohnortswechsel werden von der Biographin nicht erwähnt. Die neue Phase wird, ähnlich zur Binnenstruktur der bisherigen schulbiographischen Subsegmente, gleich zu Beginn mit der Bezeichnung „schlimmste Schulzeit“ als extrem negativ ausgewiesen. Dadurch wird dem Nachfolgenden ein negativ konnotierter Superlativ vorangestellt, ein ultimativer Tiefpunkt der Schulkarriere annonciert. In der daran anschließenden Argumentation wird die ‚doppelte Differenz‘, die sich aus den Zuschreibungen ‚fremd‘ und ‚sehbehindert‘ speist, als diskursiver Ansatzpunkt für Veränderung beschrieben – wobei zunächst unklar bleibt, welche Akteur\*innen das Otherring betreiben. Die Formulierung „somit war ich *immer* anders“ konstruiert eine zeitliche Rahmung für die Gültigkeit der Positionierung als Andere: Die Veränderung ereignete sich dieser Lesart zufolge über die gesamte Dauer des Aufenthalts im neuen Schulsetting. Im Anschluss daran werden die Veränderungspraktiken mit dem Begriff Mobbing gerahmt. Der Schweregrad als auch die Wirkung des Mobblings wird im Folgenden genauer expliziert, es ist weit mehr als „irgendwie blödes Gerede“ und führt zu massiven Verletzungen, die durch eine Aneinanderreihung von Metaphern umschrieben werden. Die gewaltsamen Praktiken überschreiten „jeglichste Grenzen“. Das Bild der Grenzüberschreitung symbolisiert die Intensität und Wirkmacht der Attacken. Das erzählte Ich kann seine Grenzen nicht mehr schützen und die Angriffe von außen wirken auf das Innere. Die Verwendung des Plurals („Grenzen“) verstärkt die Metapher zusätzlich. Die anschließende Redewendung „unter der Gürtellinie“ knüpft an das Bild der Grenzüberschreitung an und eröffnet Raum für zusätzliche Bedeutungsassoziationen. Schließlich stammt die Metapher der Gürtellinie aus der Welt des Boxens – einer Kampfsportart, in der es darum geht, Gegner\*innen durch (physische) Wirkungstreffer zu besiegen. Die Gürtellinie markiert dabei eine durch das Regelwerk vorgegebene Grenze, die von den Kontrahent\*innen zu respektieren ist. Ein Schlag unter die Gürtellinie ist zum einen unfair und stellt einen Regelverstoß dar. Zum anderen trifft die angreifende Person dabei eine äußerst sensible Körperregion, die des besonderen Schutzes bedarf; landet einen Treffer, der besonders schmerzhaft ist. Mit dem Bild „unter der Gürtellinie“ wird, dieser Lesart zufolge, die Qualität der in der *neuen sozialen Arena erlittenen Verletzungen umschrieben*. Die Protagonistin wird von einer feindseligen Übermacht unterworfen, erscheint nahezu ohnmächtig und ausgeliefert. Die Auswirkungen der Verwundung zeigen sich in einer zusätzlichen metaphorischen Formulierung: Die Erlebnisse ‚erschüttern‘ das Leben der Schülerin. Damit umschreibt die Biographin eine *Erschütterung des Selbst*, die Effekt eines



ungleichen und unfairen Kampfs ist. Die Schülerin findet keine geeigneten Mittel, sich gegen die Attacken zu wehren und erlebt eine massive Krise.

Die Erzählerin referiert dabei auf keine konkreten Situationen, illustriert die „schlimmste Schulzeit“ ihres Lebens nicht mit episodischen Darstellungen. Eine solche Art der Erzählung ist wahrscheinlich zu schmerzhaft, weshalb eine metaphorische Kette von Bildern benutzt wird, um die mit der zweiten Hauptschule verbundene Erfahrungsqualität zu umschreiben. Dadurch wird gleichzeitig die Wucht der Ereignisse unterstrichen. Die Gegner\*innen, die für die Verletzungen verantwortlich sind, bleiben ungenannt, der ‚Ring‘, in dem sich die Geschehnisse ereignen, wird lediglich durch die am Beginn des Segments angeführte Rahmung ausgewiesen: Die Schule. Hinsichtlich des darin sich abspielenden Kampfs wird auf die Verletzungen fokussiert.

Die Protagonistin erhält im entworfenen Szenario keine Unterstützung von den Eltern, die „das irgendwie lang nicht mitbekommen“ haben. Dadurch werden Mutter und Vater gewissermaßen ‚entlastet‘ und der Aufmerksamkeitsfokus bleibt auf den Ereignissen in der Schule, vor denen sie jeden Tag „mit Tränen in den Augen“ nach Hause flüchten muss, wodurch erneut die mit dem institutionellen Schauplatz verbundenen Verletzungen unterstrichen werden.

Alle zuvor benannten Konstruktionselemente der Passage erzeugen eine starke Dramatik, die, wie in Anlehnung an Schütze gesagt werden könnte, einen schmerzhaften Erleidensprozess (Schütze 1987, 89) versinnbildlichen. Die Protagonistin verfügt scheinbar über keine Handlungsfähigkeit oder soziale Ressourcen, die sie aktivieren könnte. Die Stützlehrer\*innen, die wie im vorangegangenen Subsegment markiert wurde, über die gesamte Schullaufbahn vorhanden waren, bleiben unerwähnt. Die Nichtthematisierung könnte darauf hinweisen, dass sie entweder von den Geschehnissen nicht wussten oder auf das Mobbing nicht reagierten.

So verdichtet sich das *Bild eines schulischen Horrortrips, der sich über zwei Jahre erstreckt*. Die tiefen Verwundungen machen schließlich einen weiteren Schulbesuch unmöglich. Bemerkenswerterweise wird in diesem Zusammenhang eine Positionierung der Protagonistin vorgenommen, die im Gegensatz zu den Erleidensprozessen ein gewisses Maß an Handlungsfähigkeit generiert: Sie geht am ersten Tag des vierten Schuljahrs selbst in die Schule und zieht einen rigorosen Schlussstrich, der durch das Stilmittel einer doppelten Verneinung untermauert wird: „ich gehe da keinen Schritt mehr nie wieder rein.“ Die Jugendliche wird hier als alleinige Akteurin konstruiert, die eine Art Kündigung ausspricht, wobei ihre Entschlossenheit betont und dadurch ein Kontrast zu den die Sequenz dominierenden Umschreibungen der Verletzungen gezeichnet wird, die aus den feindseligen Praktiken und der Positionierung als Andere resultieren.

### Neuer (Schul-)Versuch, alte Probleme

KH: Dann haben wir einen Schulwechsel beantragt und ich kam im gleichen Ort in eine andere Schule, ein bisschen eine kleinere Schule und dort ging's an und für sich besser, wobei die alten Probleme kamen halt mit, es war der gleiche Ort, die Leute kennen sich untereinander und auch die Schüler und // ich war dann auch schon einfach so (*langgezogen*) in meinem Verhalten so geschult, dass ich mich gar nicht mehr getraut habe, zu den Leuten zu gehen beziehungsweise mich immer als Außenseiter gefühlt habe // ahm schulisch war ich immer sehr gut, also ich hatte immer sehr sehr gute Noten, weil ich mir einfach irgendwie mit dem Lernen sehr leicht tat // was wiederum ein Punkt war, wo das Mobbing natürlich sehr gut gegriffen (*betont*) hat, weil „du bekommst die Noten geschenkt“ und so Dinge waren einfach an der Tagesordnung. Ich wollte die ganzen äh sage ich mal Rechte, die man als Behinderter zusätzlich bekommt beim Lernen oder bei Prüfungssituationen,



das habe ich alles nicht äh angenommen, weil ich einfach nicht anders behandelt werden wollte und habe somit einfach von mir sehr sehr viel abverlangt, dass ich gleich schnell bin, dass ich ja ich weiß aus heutiger Sicht nicht, wie ich die Schulzeit geschafft habe, weil ich bin zwar immer in der vordersten Reihe gesessen, aber ich konnte teilweise nichts lesen von der Tafel und habe von meinen Banknachbarn abgeschrieben, der auch eine irre Schrift hatte (*lachend*)

TB: (*lacht*)

KH: Und ich lag dann mehr oder weniger immer mit dem Kopf am Tisch, bei ihm halb im Heft und bei mir halb im Heft und natürlich ha' bringt das ein komisches Bild mit sich irgendwie und ja. (KH 108-137)

Der nachfolgende Wechsel an eine weitere Hauptschule wird wieder in einer kurzen Rahmenschaltung abgehandelt. Die Verwendung des Personalpronomens „wir“ umschreibt eine personale Unterstützung beim Übergang. Auch wenn die soziale Umrandung des „wir“ unklar bleibt, ist es wahrscheinlich, dass aufgrund der notwendigen Zustimmung der Erziehungsberechtigten zum Schulwechsel hierunter wohl Kathrin Horvath und zumindest ein Elternteil subsumiert sind. Nach dem Handlungsfähigkeit suggerierenden Beginn wird noch im gleichen Satz eine passive Formulierung verwendet (die Schülerin ‚kommt‘ an eine andere Schule). Etwaige Möglichkeiten für eine Wahl oder Selektionskriterien werden nicht explizit abgehandelt, wenn auch die Angabe zur Nähe der Schule (im gleichen Ort) als praktisches Argument gedacht werden kann. Die Skizzierung des neuen Bildungsortes erfolgt neben der geographischen Angabe durch einen Vergleich zur vorherigen Schule eher holzschnittartig. Erneut wird an die Thematisierung des Übergangs eine vorwegnehmende Bewertung angehängt. Eigentlich läuft es an der neuen Schule besser, „aber die alten Probleme kamen halt mit“. Wie bereits im Segment zur Volksschule wird die zunächst positive Evaluation konkretisiert. Bis hierhin strickt die Biographin das bereits beschriebene Narrationsmuster und bleibt auch der stark gerafften Erzählweise treu. In Folge wird der eher bilanzierend-abstrakt gehaltene Duktus jedoch zumindest etwas aufgebrochen und einige Elemente der Erfahrungszusammenhänge werden konkretisiert. Demnach ist die neue Schule keine ‚tabula rasa‘, was im Rahmen einer Hintergrundkonstruktion erläutert wird. Durch die knappe räumliche Distanz und das überschaubare soziale Gefüge des Ortes erhalten die neuen schulischen Akteur\*innen ein Wissen über Kathrin Horvaths Vergangenheit an der alten Schule. Ob durch diesen Wissenstransfer erneut Mobbing evoziert wurde wird zunächst nicht expliziert, die Referenz auf die „alten Probleme“ kann jedoch als Hinweis in diese Richtung gelesen werden. Durch die von der Biographin aufgemachte Kausalität wirkt die schulische Erfahrungsqualität stark durch äußere Faktoren determiniert. Es drängt sich ein Bild der Ausweglosigkeit und Gefangenheit in einem feindseligen, ruralen Soziotop auf.

Als weiterer Grund für die vertrauten alten Probleme lenkt die Erzählerin den Fokus dann aber auf das Verhalten der Protagonistin. Diese ist in ihrem Verhalten ‚festgefahren‘, traut sich nach den traumatischen Erfahrungen an der Vorgängerschule nicht mehr auf Mitschüler\*innen zuzugehen und neue Kontakte zu knüpfen. Damit wird ein Effekt der Verwundungen thematisiert, der über die Positionierung und die damit verbundenen hostilen Praktiken erzielt wurde. Die verletzende Zurichtung an der zweiten Hauptschule hat ein ‚Außenseiter\*innen‘-Verhalten produziert. Über die Unterwerfung und Positionierung als Andere wurde dieser Interpretationslinie gemäß ein Selbstverhältnis evoziert, das die soziale Isolation der Protagonistin und eine Übernahme der Zuschreibung vorangetrieben haben, denn sie fühlt sich nach den wiederholten Exklusionspraktiken der Peers bereits als „Außenseiter“. *Das Anderssein erscheint hier verinnerlicht und affektiv verfestigt.*

Im weiteren Verlauf des Segments wird die mit dem neuen Schulabschnitt verbundene Problematik nicht in den schulischen Leistungen, sondern in der Sozialität verortet. Das Lernen fällt der Schülerin „sehr leicht“, ihr wird aber vorgeworfen, sie bekäme die guten Noten „geschenkt“. Durch die erneute Verwendung des Begriffs „Mobbing“ wird eine Kontinuität der Erfahrungsqualität in den institutionellen Settings zum Ausdruck gebracht. Auch die Frequenz der Anfeindungen an der neuen Hauptschule erscheint vergleichbar: Sie stehen „auf der Tagesordnung“. Die Angriffslinien wirken ebenfalls ähnlich. Die Konstruktion des Vorwurfs, Kathrin Horvath bekäme „Noten geschenkt“, referiert auf die Sehbehinderung und erachtet diese als Grund für Bevorzugung – so schwingt es in den betreffenden Zeilen zumindest mit. Diese Lesart kann mit Verweis auf die textliche Nähe der Schilderungen zum Mobbing mit dem nächsten in der Sequenz abgearbeiteten thematischen Feld abgestützt werden: Kathrin Horvaths Reaktion auf die Vorwürfe der Gleichaltrigen. So beschreibt die Erzählerin Praktiken, deren Logik zwei korrespondierende Stränge aufweist: Die Protagonistin nimmt keine der ihr eigentlich zustehenden Hilfen an, möchte nicht „anders behandelt werden“ und lernt ‚unter gleichen Bedingungen‘. Auf der einen Seite wird derart versucht, eine vermeintliche symbolische Gleichheit der Lernbedingungen herzustellen, um den Mitschüler\*innen die argumentative Grundlage für den Vorwurf der bevorzugten Notengebung zu entziehen. Damit scheint sich die Schülerin an *die von Peers vorgegebenen, ‚normalen‘ Leistungserwartungen zu assimilieren*, nämlich ohne zusätzliche Unterstützung zu lernen. Auf der anderen Seite kann durch das performative Ausweisen der Autonomie eine weitere Thematisierung der Sehbehinderung im Unterricht vermieden werden. So zeichnet sich eine Strategie ab, die als ‚unter dem Radar fliegen‘ bezeichnet werden könnte und darauf abzielt, über *eine Normalisierung der körperlichen Praktiken Positionierungen entlang der Differenzlinie Sehbehinderung zu erschweren*.

Diese Strategie und die damit verbundenen, performativen Praktiken erfordern allerdings ein hohes Maß an Ressourcen. Im explizierten Blick aus dem Heute heraus fragt sich die Erzählerin, wie sie den enormen Aufwand durchhalten konnte: „ich weiß aus heutiger Sicht nicht, wie ich die Schulzeit geschafft habe“. Die im Zitat enthaltene globale Rahmung bilanziert die *gesamte* institutionelle Statuspassage als herausfordernd und schwierig. Zugespielt könnte angesichts des zunehmend feindlicher werdenden sozialen Klimas die Frage aber auch lauten, wie sie die Schulzeit überlebt hat.

Nach dieser eingeschobenen Evaluation ruft die Biographin eine Erinnerung auf, die Einblicke in das Geschehen im Klassenzimmer und die Techniken der Schülerin gibt. Diese sitzt zwar in der ersten Reihe, kann aufgrund der Beeinträchtigung aber nicht von der Tafel lesen. Die Ermöglichung der Lesbarkeit des Tafelbildes kann als Aufgabe der Stützlehrer\*innen aufgefasst werden. Im beschriebenen Szenario wendet sich die Schüler\*in nicht an sie, um z.B. darum zu bitten, die Lichtverhältnisse zu modifizieren oder ein größeres Schriftbild durchzusetzen, sondern schreibt aus dem Heft ihres Nachbarn ab – was ein „komisches Bild“ ergibt, da sich ihr Kopf „halb im Heft“ des Mitschülers befindet. Heute kann die Erzählerin über diese Szene lachen und dadurch auch ihre Distanz zum Erlebten demonstrieren, kann die damaligen Verhältnisse und ihr Verhalten ‚mit Humor nehmen‘. Die szenische Darstellung verrät aber auch, dass der Anpassungsversuch bzw. das ‚unter dem Radar fliegen‘ nur begrenzt gelang. Zusätzliche Hilfe wird zwar vermieden, durch das ‚halb im Heft des Nachbarn Sein‘ wird die Sehbehinderung schließlich trotzdem sichtbar.

Es wird anhand der Ausführungen in diesem Segment nicht deutlich, ob die beschriebene Strategie ‚erfolgreich‘ war und das Mobbing reduziert oder gar ein Ende der Attacken herbei-

geführt werden konnte. Der Schwerpunkt der Schilderung liegt daher weniger auf einer Evaluation der sich hier abzeichnenden Selbsttechnik, sondern auf einer *Verdeutlichung des Selbstverhältnisses, das aus der asymmetrischen Relationierung zu den anderen Schüler\*innensubjekten entsteht*. Diese Asymmetrie wird, wie schon an der vorigen Schule, durch diskriminierende Praktiken der Peers hergestellt. Als Bearbeitungsmittel setzt die Protagonistin auf eine Strategie der *Verunsichtbarung der körperlichen Differenz*. Erneut scheinen keine sozialen Ressourcen vorhanden, so dass die Schülerin auf sich selbst angewiesen wirkt. Eltern oder Stützlehrer\*innen werden nicht als Verbündete gegen das Mobbing genannt. Die Eltern klingen lediglich im gemeinsamen „wir“ bei der Antragstellung zum Schulwechsel an, bleiben aber im restlichen Textsegment unerwähnt. Das erzählte Ich muss mit den Problemen ‚alleine fertig werden‘. Die performativen Praktiken werden mit Zuständen der Hilflosigkeit und der sozialen Isolation kontextualisiert und beschreiben eine *Reaktion auf eine Peerkultur, die von fähigkeitsbezogenen, körperlichen Normalitätserwartungen gekennzeichnet ist*.

### **Doch nicht allein: Die Torballgruppe als Hort der Zugehörigkeit und biographische Ratgeberin**

KH: Nach der vierten Hauptschule war ich dann psychisch so am Ende und ich wusste auch nicht was ich machen möchte und soll und ich hätte mich nicht getraut in eine Schule zu gehen in in Bundesland A weiterhin // So mit dreizehn war die Zeit wo ich Sport angefangen habe im Blinden‘ also für Blinde und Sehbehinderte, da habe ich Torball begonnen und wurde dort sehr gut aufgenommen einfach von Anderen, die Sehprobleme haben, die zwar zirka zehn Jahre älter waren wie ich, aber die einfach die Jugend fördern wollten und einfach die Problematik hier natürlich kannten und die haben mir auch sehr geraten, mir ans Herz gelegt, dass ich eben einfach das neunte Schuljahr in einer Blindenschule mache. (KH 137-148)

In einer Art Bilanzierung der Subsegmente zur Sekundarstufe I markiert die Erzählerin die *Wirkung des jahrelangen Mobblings auf das Selbst der Protagonistin: Sie ist psychisch am Ende*. Die feindseligen Umwelten haben tiefe Spuren hinterlassen. Die erlittenen Verletzungen in den bisher besuchten Schulen haben eine Angst hervorgerufen, die zur Orientierungslosigkeit führt. Denn nach den schulischen Erlebnissen traut sich die Schülerin nicht mehr, nochmal eine Schule aus der Region zu wählen.

Nach einer Pause wird eine Hintergrunderzählung eingewoben. So wird in einem Rückswenk der Blick auf einen außerschulischen Schauplatz gelenkt: Die sportlichen Aktivitäten mit der Torballgruppe.<sup>52</sup> Deren Bedeutung wird als über das Sportliche hinausgehend markiert. So werden die sozialen Aspekte des Teamsports in den Vordergrund gerückt, denn mit ihr gewinnt die Protagonistin eine soziale Ressource – diese Lesart wird durch die nachfolgenden Sätze unterstützt. Die Jugendliche „wurde dort sehr gut aufgenommen“, was die Relevanz der Peers in den Kontext der abwärtsförmig verlaufenden Schulerfahrungen rückt. Die Mitspieler\*innen sind zwar circa zehn Jahre älter, ‚stecken‘ also in einem anderen Abschnitt des Lebenslaufs, teilen aber die Erfahrung der Sehbehinderung und vor allem die gesellschaftlichen Reaktionen auf die Beeinträchtigung, sie kennen „einfach die Problematik hier natürlich“. Kathrin Horvaths Erlebnisse sind also kein ‚Einzelfall‘, sondern werden als *generationenübergreifende kollektive Erfahrungen* von blinden und sehbehinderten Personen in Hauptschulen gerahmt. Gleichzeitig wird damit eine Zugehörigkeitskonstruktion in die

<sup>52</sup> Torball ist eine Sportart für blinde und sehbehinderte Personen. Zwei Teams versuchen einen Ball, in dessen Inneren sich Glückchen befinden, in das jeweilige gegnerische Tor zu werfen.

Erzählung eingezogen: Hier kann sich die junge Kathrin Horvath als sehbehindert identifizieren, ohne Benachteiligungen fürchten zu müssen und wird zum wertgeschätzten Teil einer Gruppe, deren Mitglieder dieses Merkmal teilen.

Mit der angesprochenen „Problematik“ kann ein thematisches Feld vermutet werden, das sich aus den negativen Schulerfahrungen sowie den Unsicherheiten bei der Fortsetzung des weiteren Bildungsverlaufs zusammensetzt. Die älteren Mitglieder des Teams werden als biographische Ratgeber\*innen gezeichnet, die aufgrund ihres Alters und geteilten Erfahrungshintergrunds eine spezifische Expertise und entsprechenden Überblick zu weiteren schulischen Optionen besitzen. Sie empfehlen schließlich ein Jahr in einer Sonderschule.

Bei einer Betrachtung der Sequenz fällt die *durchwegs positiv gehaltene Attribuierung der Sportgruppe* auf, wodurch ein starker *Kontrast zu den anderen bis zu dieser Stelle berichteten sozialen Erfahrungsqualitäten* erzeugt wird. Mit Referenz auf die gleichen Erfahrungen wird Zugehörigkeit und damit eine verbundene Erlebnisqualität hervorgehoben, die neben ihrer Funktion im Übergang nach der 8. Klasse auch aufgrund der textlichen Nähe als impliziter Hinweis darauf gelesen werden kann, wie Kathrin Horvath die letzte Phase der Hauptschulzeit überleben konnte. Demnach hätte die Schülerin zwar innerhalb der sozialen Räume Familie und Schule keine wirkungsvollen Verbündeten gehabt, dafür aber außerhalb – in der Sportgruppe.

### Neue Lernerfahrungen

KH: Somit ging ich dann ins Internat in A-Land // und das war eine gemischte kleine Schule für Sehbehinderte, Blinde und für Schüler mit Lernschwäche. Wir hatten dort Kleinklassen von bis zu vier Schülern maximal, wobei zwei Jahrgänge zusammengelegt wurden // und dort habe ich ganz eine neue Lernerfahrung zum einen gemacht, nämlich es ist auf einmal Rücksicht auf alles genommen worden //

TB: Mhm

KH: Der Unterricht war sehr viel anders gestaltet, also richtig alle möglichen Methoden des Lernens wurden da einfach aufgegriffen und nicht nur das Visuelle oder zuhören /// mhm vom Lernen war dieses Jahr also ich habe da fast nichts gelernt, weil ich mir einfach leicht tat und somit auch einfach viel leichter lernte, aber es war einfach für meine persönliche Entwicklung auch sehr wichtig dieses Jahr einfach. Ich habe dann irgendwie auch wieder Vertrauen in mich gefasst, mir tat es auch sehr gut von zu Hause weg zu sein. (KH 148-165)

In der knappen Rahmenschaltung wird die Befolgung der Empfehlung ratifiziert. Bemerkenswert ist daran, dass die Entscheidung im Vergleich zu den bisher dargestellten Übergangsszenarien als Ausdruck einer selbstgewählten Präferenz erscheint, auch wenn die damit verbundenen Abläufe nicht präzisiert werden. Konkretisiert wird jedoch, dass es sich bei der Sonderschule um ein Internat im Ausland handelt. Anschließend erfolgt eine Engführung auf die Beschreibung des schulischen Arrangements, das sich laut der Erzählerin durch kleine Klassen, vor allem aber eine besondere Rücksichtnahme „auf alles“ auszeichnet. Die damit verbundene „Lernerfahrung“ wird als Gegensatz zu früheren schulischen Erlebnissen exponiert. Anschließend wird erläutert, was unter der eher vieldeutigen Rücksichtnahme „auf alles“ zu verstehen ist: Eine facettenreiche didaktische Anlage des Unterrichts, die auf die Beeinträchtigung der Schüler\*innen abgestimmt ist. In einer Gegenüberstellung werden vorherige Lernsettings kritisiert. Diese sind auf Zuhören und die visuelle Vermittlung von Unterrichtsstoff limitiert, womit über die Sequenz zum Internat weitere Einblicke in den Unterricht in Bundesland A gegeben werden. Nach längerer Überlegung wird aber eine

vorerst überraschend wirkende Einschränkung der positiven Evaluation der Sonderschule eingezogen: „ich habe da fast nichts gelernt“, worunter wohl das schulische Lernen zu verstehen ist. Der eigentliche Mehrwert des Aufenthalts wird stattdessen in der „persönliche[n] Entwicklung“ verortet. Die Protagonistin fasst wieder Vertrauen in sich. So wird ein Gegenpol zur psychischen Verfassung nach der Sekundarstufe I konstruiert: Wurde sie für diesen Zeitpunkt noch als „psychisch am Ende“ beschrieben, wird nun ein *Bild der Wiedererstarkung* entworfen. Das Jahr in A-Land wirkt dadurch wie eine heilsame Auszeit, die auch durch die Distanz von zu Hause möglich wird. *So wird ein differentes Selbstverhältnis gezeichnet, das als Resultat einer räumlichen Veränderung, barrierefreien Didaktik und eines differenten sozialen Umfelds präsentiert wird.*

### Eine neue Hoffnung

KH: Und (*langgezogen*) habe mich dann entschieden die fünfjährige Höhere Lehranstalt für Tourismus zu machen // und (*langgezogen*) ja weil weil Wirtschaft interessierte mich, Sprachen interessierten mich und Gastronomie insofern eigentlich auch, wobei ich wollte nicht eine rein wirtschaftliche Schule machen, weil mir das zu trocken erschien, hab da dann begonnen und das ging auch mit den Schülern sehr gut also hab da auch ganz äh neue Erfahrungen irgendwie machen können, hatte da auch wieder gute Freundschaften dann //

TB: Mhm

KH: Ähm /// ja /// gastronomisch gesehen war es für mich natürlich schwer, weil Kellnern zum Beispiel auch ein großer Aspekt war und die leeren Weingläser, die sehe ich ja einfach nicht und die hätte ich halt immer umgestürzt, aber habe da trotzdem einfach ganz normal mitgemacht und normal einfach mich bemüht, dass ich es genauso schaffe, wie all die Anderen. (KH 165-188)

Nach dem Jahr im Ausland kehrt Kathrin Horvath in ihre Heimat zurück und entschließt sich dazu, ihre Schulkarriere an einer höheren Lehranstalt für Tourismus (HLT) fortzusetzen. Durch die hier verwendeten Termini erfolgt eine Fortsetzung der handlungsorientierten Selbstpräsentation, die bereits in den Erzählungen zur Wahl der Sonderschule sichtbar wurde. Entgegen der passiven Formulierungen (z.B. „dann kam ich in die Hauptschule“ (KH 75) oder „[n]ach dem ersten Jahr hatte ich dann einen Schulwechsel“ (KH 86-87)) bestimmen nun aktive Formulierungen die Darstellung des Übergangs („habe mich dann entschieden“, „interessierten mich“). Die Protagonistin wählt einen Schultyp, der ihren persönlichen, interessenbezogenen Präferenzen entspricht. Sie entscheidet sich mit der HLT für eine Schulform, die ihr sowohl eine berufliche Ausbildung als auch (durch das potenzielle Abschließen mit der Matura) einen über die Schule hinausgehenden, universitären Bildungsweg ermöglichen kann.

Mit der HLT wird eine neue Erfahrung verknüpft, die sich auf das soziale Miteinander zwischen den Schüler\*innen bezieht. Das Verhältnis zu den anderen Peers wird im Unterschied zu den Umwelten der Hauptschulen als freundschaftlich und nicht feindselig charakterisiert. Was die Biographin in diesem Teil der Erzählung nicht erwähnt, ist, dass hier *kein integrationspädagogisches Unterstützungssetting* besteht, durch das die Schülerin besonders werden könnte.

Einschränkend wird der positiven Erinnerung an die HLT jedoch hinzugefügt, dass mit dem gastronomischen Bereich der Ausbildung Herausforderungen verbunden waren, die mit der Sehbehinderung kontextualisiert werden. Trotzdem macht die Protagonistin aber alles ‚normal‘ mit, bemüht sich den Anforderungen genauso zu genügen „wie all die Anderen“. Als Referenzpunkt werden „die Anderen“ herangezogen, deren Leistungen sie „genauso schaffe[n]“

will; ihrer Performanz gilt es zu gleichen. Dieser Teil der Sequenz *erinnert damit an die in der Hauptschule entwickelten Praktiken – sie werden im Unterschied dazu aber nicht als Reaktion auf hostile Umwelten präsentiert.*

Nach einer kurzen Pause wird schließlich eine Hintergrundkonstruktion eingeschoben, die mit einer Rückblende in die Internatszeit beginnt und eine Gegenüberstellung der Unterstützungsstrukturen von Sonderschule und Regelschule beinhaltet.

**„[I]nsofern habe ich von Integration nicht sehr viel Gutes mitbekommen“**

KH: In der Blindenschule in A-Land wurde auch zum ersten mal so richtig genau drauf Augenmerk gelegt: Was für Hilfsmittel brauche ich? Ich bekam dann einen Laptop, hab da mitgeschrieben zum ersten Mal mit Notebook in der Schule ähm ja und spezielles Licht et cetera. Das wurde halt alles dann für mich angepasst und das ist etwas was einfach die Integrationslehrer sag ich mal verabsäumt haben, zum einen /

TB: Mhm

KH: Zum anderen sah der Integrationsunterricht so aus, dass er mir nicht wirklich etwas brachte, weil ich wurde aus der Schule, also in der Hauptschule, aus der Schulstunde herausgerissen, während die Anderen Mathematik oder Geschichte oder sonstiges hatten, hatte ich meine Integrationsstunde. Was eigentlich so sinnlos war, weil ich brauchte nicht jemanden, der mir beim Lernen hilft, weil das habe ich mir sowieso selbst organisiert, weil ich mir nicht schwer tat bzw. ja einfach gelernt habe. Wir hatten dann so Übungen für die Augen auch unter anderem gemacht und einfach auch gesprochen wie es mir geht und so und ich habe dann halt die Stunden immer mehr und mehr reduziert so quasi das ich zum Schluss nur mehr eine Stunde im Monat hatte, weil ich einfach nicht wollte. Ich wollte nicht aus dem Unterricht gerissen werden und meine Probleme in der Schule wurden dadurch auch nicht besser ///

TB: Mhm

KH: Ja insofern habe ich von Integration nicht sehr viel Gutes mitbekommen, also // ja // ja eher schwierig, ähm // ja. (KH 182-207)

In der Sequenz werden zunächst die positiven Lernerfahrungen in der Sonderschule weiter expliziert. Zu den bereits im vorletzten Segment angeführten Hinweisen zur didaktischen Vielfalt des Unterrichts wird ein Aspekt hinzugefügt: Die Aneignung des Umgangs mit Hilfsmitteln (auf einem Notebook mitschreiben). Zudem wird im Klassenzimmer das Licht auf die Bedürfnisse der Protagonistin angepasst. In den Schilderungen zum Aneignen der Techniken und der Berücksichtigung der Beeinträchtigung schwingt einerseits Ermächtigung mit, andererseits wird mit dem zweifachen Verweis auf die Erstmaligkeit dieser Unterstützungsqualität („zum ersten Mal“) gleichzeitig der Blick zurück, auf die Hauptschule gerichtet, wo dies nicht stattfand. So wird die Referenz auf die positiven Elemente der Sonderschule im Anschluss dazu herangezogen, die Defizite der Arbeit der Integrationslehrer\*innen auszuweisen. Mit Bezug auf die Erfahrungen aus der Sonderschule und dem Wissen über das Möglichkeitsspektrum an Unterstützungsmaßnahmen wird das Tätigkeitsprofil des integrationspädagogischen Personals kritisch adressiert. Diese ‚verabsäumten‘ eine entsprechende Adaption der Lernbedingungen bzw. die Vermittlung des Umgangs mit Hilfsmitteln. Anschließend wird ein Aspekt des institutionellen Unterstützungssettings an der Regelschule fokussiert: die „Integrationsstunden“. Die damit verbundene Praktik der Separation wird über eine passive Formulierung des Verbs ‚herausreißen‘ dramatisierend geschildert. Die in den Integrationsstunden erfolgenden Unterstützungsangebote werden als sinnlos bilanziert. Hilfe zum schulischen Lernen benötigt die Protagonistin nicht („ich brauchte nicht jemanden, der mir beim Lernen hilft“), im Gegenteil, die Absenz vom Unterricht erschwert das



Lernen eher. Die „Übungen für die Augen“ werden als unnötige Zeitverschwendung gezeichnet. Auch dem Wohlbefinden der Schülerin wird Raum gewidmet. Das Mobbing wird dabei entweder nicht thematisiert oder die Thematisierung zieht keine nennbaren Resultate nach sich. Die Relation zwischen Kathrin Horvath und Stützlehrer\*innen kann daher als wenig vertrauensvoll rekonstruiert werden und wird durch die als sinnlos empfundenen Übungen zusätzlich belastet.

Die Protagonistin ergibt sich jedoch nicht dem hier gezeichneten pädagogischen Regime sondern ist dazu in der Lage, die Integrationsstunden sukzessive zu reduzieren. Das Vorgehen wird in Addition zu den bisherigen Gründen damit argumentiert, dass durch die Trennung „meine Probleme in der Schule [...] auch nicht besser“ wurden. Dieser Verweis erscheint im Lichte der Ausführungen zur Hauptschulzeit schlüssig. Schließlich wurde hier eine Reaktion der Protagonistin beschrieben, die als normalisierende performative Praktiken gedeutet wurden. Die *Strategie der ‚normalen‘ Performanz bzw. des ‚unter dem Radar Fliegens‘* wird schließlich durch die Separationspraktik der Integrationsstunden torpediert, denn die Protagonistin wird dadurch im Kontext der körperlichen Differenz besondert. So werden *die Integrationsstunden zu sinnentleerten Exklusionsstunden*.

Nach einer langen Pause schließt die Erzählerin das Suprasegment zur Schulzeit mit einer drastischen Bilanzierung ab, welche als Pointe den retrospektiven Fokus auf die Schulerfahrungen nochmals unterstreicht: „insofern habe ich von Integration nicht sehr viel Gutes mitbekommen, also // ja // ja eher schwierig“.

Der am Ende des Abschnitts zur Hauptschule verwendete Evaluationsrahmen „Schulzeit“ wird nun mit einer spezifischen Stoßrichtung versehen: *„der Integration“ wird ein schlechtes Zeugnis ausgestellt*. Die Position dieser Bilanzierung in der Textstruktur des Interviews weist auf die metaerzählerische Funktion hin: Die Evaluation erfolgt zum Abschluss der Schilderungen zum Erleben von Schule und stellt gewissermaßen eine Ergebnissicherung dar (Schütze 1987, 107). Die Biographin exponiert am Ende des Suprasegments das, was mit dem Modus der Erzählung bereits impliziert wurde: Ihre schulbiographischen Erfahrungen zur Integration sind fast überwiegend negativer Art. Darin zeigt sich, wie bereits erwähnt, der Einfluss der sozialen Rahmung des Interviews auf das Gesagte: Die schulischen Erfahrungen werden hier *im Kontext der Politiken der Integration evaluiert*.

### **Zwischenfazit zu den schulbiographischen Segmenten**

Die schulbiographischen Segmente der Haupterzählung beginnen mit einer ambivalenten Skizzierung der mit der Volksschule verbundenen Erfahrungen. In den Mittelpunkt der Erzählungen über die Schulzeit werden die Schilderungen zur Hauptschule gesetzt. Hier wird mit Beginn der ersten Sequenz eine Abwärtsbewegung angekündigt und infolge auch beschrieben, die ihren negativen Klimax in der metaphorischen Umschreibung des Mobbing findet. Die Protagonistin wird ohnmächtig und tief verletzt gezeichnet. Erst mit der Inszenierung der Kündigung bekommt die Schülerin Kathrin Horvath Handlungsfähigkeit verliehen. Der erzählerische Entwurf der sozialen Strukturen der dritten Hauptschule deutet eine Kontinuität zu den vorangegangenen institutionellen Umwelten der Sekundarstufe I an, allerdings wird nun eine aktive Reaktion der Protagonistin auf das Mobbing beschrieben. Über eine Hintergrunderzählung wird die Zugehörigkeitserfahrung der Torballgruppe in die Narration eingearbeitet, die einen Kontrast zu den Beziehungen mit ihren Mitschüler\*innen darstellt, womit die Farbgebung der Erzählung zunehmend erhellt wird. So erscheinen die Lernerfahrungen in der Sonderschule ermächtigend. Auch die Passage zur HLT ist posi-



tiv unterlegt, und hier insbesondere die selbstbestimmte Schulwahl. Erwecken die Passagen der Hauptschulzeit überwiegend den Eindruck eines Prozessiert-Werdens der Protagonistin durch institutionelle Abschnitte, so werden die nachfolgenden von einem deutlich höheren Ausmaß an Handlungsfähigkeit getragen. An das Ende der schulbiographischen Passagen wird, mit Verweis auf die divergierenden Erfahrungen zwischen Haupt- und Sonderschulzeit, eine drastische Evaluation gesetzt, in welcher „der Integration“ ein verheerender Einfluss auf das eigene Leben zugesprochen wird.

Wie bereits an dieser Zusammenfassung der behandelten Sequenzen deutlich wird, bemächtigt sich die Biographin auf verschiedenen Ebenen der *erzählerischen Technik der Kontrastierung*: ‚Dunkle‘ Abschnitte werden mit ‚helleren‘ gegengezeichnet und einzelne schulbiographische Erfahrungsabschnitte miteinander verglichen. Der Biographin gelingt es, trotz ihres stark gerafften, mitunter abstrakten Erzählmodus, eine komplexe Gemengelage zu entwerfen, die eine überaus prägende Wirkung auf die Protagonistin hat. Dabei wird eine thematische Engführung eingeschlagen, die mit Hilfe des zuvor erwähnten Erzeugens von Kontrasten dazu dient, bestimmte Aspekte der schulischen Erfahrungen hervorzuheben und relevant zu machen. Diese sollen im Folgenden nochmals eingehender betrachtet werden.

Ein wesentlicher thematischer Schwerpunkt wird den *pädagogischen Praktiken in der Hauptschule gewidmet, die bezüglich ihrer Ineffizienz kritisiert werden*. Die damit verbundenen Beschreibungen sind mit der Konstruktion eines Aufgabenprofils verknüpft, das die Kreation einer Lernumgebung vorsieht, die den Bedürfnissen der Protagonistin entspricht und ihr schulische Teilhabe ermöglicht. Entlang von drei Kritikpunkten werden die mangelhafte Performanz der Stützlehrer\*innen und die Nichterfüllung ihres pädagogischen Auftrags skizziert. Der erste Punkt bezieht sich auf das Themenfeld didaktische Anlage und Barrierefreiheit des Unterrichts. Durch eine Beschreibung der Vorzüge der unterrichtlichen Praktiken an der Sonderschule (Laptop und Licht) und den dadurch möglich werdenden Aneignungsprozessen wird markiert, dass die pädagogische Unterstützung in den Hauptschulen nicht diesem Niveau entsprach bzw. hier versagte. Eine zweite Kritiklinie befasst sich mit den sogenannten „Integrationsstunden“. Das damit verbundene Arrangement wird als sinnlos und stigmatisierend beschrieben. Die mangelnde Sensibilisierung und Information von schulischen Akteur\*innen stellt den dritten Fokuspunkt der Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Profil der Stützlehrer\*innen dar. Mit der Figur der diskriminierenden Lehrerin wird dieser Aspekt ein erstes Mal bearbeitet. Durch die Nichtthematisierung der Lehrkräfte im Kontext des Mobbing wird ihr Versagen aber auch in Bezug auf die Akteur\*innengruppe der Schüler\*innen nachgezeichnet.

Die erzählerische Auseinandersetzung mit der Qualität der integrationspädagogischen Praktiken erfüllt einerseits *die Funktion einer Skandalisierung, die auch in Relation zur inhaltlichen Ausrichtung des Projekts gesehen werden muss*. Mit Verweis auf die eigenen Erfahrungen wird *Integration als unerfülltes Versprechen* entworfen, das in einer biographischen Bilanzierung mehr Schaden als Nutzen aufwies.

Andererseits wird mit dem Versagen des pädagogischen Personals indirekt ein Effekt verknüpft, der einen zweiten, mit dem ersten verzahnten, thematischen Schwerpunkt darstellt: Das Mobbing der Peers und dessen Auswirkungen auf das Selbst der Protagonistin.

So sind in der Erzählung die *Beziehungen zwischen der Schülerin Kathrin Horvath und ihren schulischen Peers* von diskriminierenden Praktiken geprägt, durch die eine Positionierung als Andere vorgenommen wird. Der alltägliche Terror der Mitschüler\*innen schreibt sich tief *in das Selbstverhältnis* der Protagonistin ein, die zum einen anhand der massiven Verletzungen,

die ihr Leben erschütterten, versinnbildlichend thematisiert werden. Zum anderen zeichnet die Erzählerin eine Reaktion auf die feindlichen schulischen Umwelten nach, die in der Interpretation als *Strategie des ‚unter dem Radar Fliegens‘* bezeichnet wurde. Die damit verbundenen performativen Praktiken sind *auf das Erreichen einer Intelligibilität als ‚normale‘ Schülerin ausgerichtet* (die von den Peers vorgegeben wird). Die dabei ersichtlich werdenden Koordinaten einer spezifischen Normalität korrelieren interessanterweise mit jenen, die bereits in den Befragungen der Schulkolleg\*innen im Subsegment zur Volksschule anklingen.

Im dritten thematischen Schwerpunkt der schulbiographischen Passagen wird die Ohnmacht der gemobbten Kathrin Horvath mit einer *Handlungsfähigkeit* kontrastiert, die sich in den scheinbar selbstbestimmten Übergangsentscheidungen manifestiert. Das Wissen der Mitglieder des Torballteams, das sich auf die geteilte Erfahrung der Diskriminierung sowie das ermächtigende Potenzial von Praktiken bezieht, die in der Sonderschule im Ausland angeeignet werden können, verstärken die Handlungsfähigkeit der Protagonistin.

Die mangelnde Qualität der integrationspädagogischen Praktiken, das Mobbing der Mitschüler\*innen und die daraus resultierenden Verwundungen sowie die Handlungsfähigkeit, die sich vor allem auf die Phase nach der Hauptschule erstreckt, werden also in den schulbiographischen Passagen besonders relevant gemacht. In dieser inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der damit verwobenen Dramaturgie findet sich ein Subjektivierungsmuster eingelagert, dessen Konturen sich in der bereits erwähnten Sequenz wiederfinden, die dem Herzstück der dramatischen Inszenierung, den Vorgängen in der Sekundarstufe I vorge-schaltet ist. Mit der thematischen Fokussierung, die in dem Segment zur Volksschule gesetzt wird, verbleiben die positiven Erfahrungen in einer Annoncierung derselben letztlich verborgen. Stattdessen werden die Erfahrungen der Blindenschleife und die Befragungen durch die Gleichaltrigen relevant gemacht. Nimmt man die späteren Ausführungen zur Hauptschule in den Blick, so könnte diese Passage bereits die Funktion aufweisen, die schrittweise Thematisierung eines schulischen Subjektivierungsmusters zu eröffnen. Dieses Subjektivierungsmuster wird letztlich erst in den Erzählungen zur Sekundarstufe I expliziert und entsteht in den Schulkulturen der Hauptschulen, die wesentliche Gemeinsamkeiten aufweisen und in die das integrationspädagogische Personal entscheidend verstrickt ist: *Ineffiziente und stigmatisierende Praktiken ermöglichen ein Regime von Peers, in dessen Rahmen die Protagonistin als anders konstruiert und positioniert wird*. Die Verletzungen erzeugen schließlich ein Selbstverhältnis, das durch eine Selbstführung charakterisiert ist, die auf ein *‚doing normal‘* ausgerichtet ist, worunter das *performative Entsprechen einer fähigkeitsbezogenen Normalität* zu verstehen ist.

Die eigentlichen *machtvollen Unterscheidungs- und Unterwerfungspraktiken werden also den Peers zugeschrieben*. Die Integrationspädagog\*innen erscheinen hierbei als *Kompliz\*innen*, da sie die Schülerin aus der Klasse *‚herausreißen‘* und damit einer *Veränderung* Vorschub leisten und zudem das Mobbing nicht wirkungsvoll bekämpfen.

Ein divergierender Selbstbezug wird in der Passage zur Torballgruppe angedeutet: Das Wissen, kein Einzelfall zu sein, macht die *Benachteiligungen als Systemeffekt* erklärbar. Behinderung wird demzufolge durch die mangelnde Unterstützung in Regelschulen produziert. Erst die Sonderschule kann hier die Aneignung von ermächtigenden Praktiken ermöglichen. Dieses Wissen um die Mängel der Integration wird letztlich über die mit der Sonderschule verbundenen Erfahrungen bewahrt und unterstützt einen *Selbstentwurf als ‚Opfer der Integration‘*, der aber gleichzeitig eine Handlungsfähigkeit generiert, die sich in dem neuen Selbstbewusstsein zeigt, das während des Schuljahrs im Ausland entwickelt wurde. *‚Wie Phönix aus der Asche‘* kann die Protagonistin nach dem Auslandsaufenthalt schließlich auch in

einer Regelschule wieder selbstbewusst auftreten, was nach der bisher rekonstruierten Logik der Schulerfahrungen allerdings auch möglich wird, weil hier *keine Besonderungspraktiken durch Professionelle erfolgen*.

Die zuvor entwickelte Lesart zur Inszenierung der schulbiographischen Erfahrungen wirkt zunächst schlüssig. Allerdings erscheinen die Schlussfolgerungen zu den Segmenten der Volksschule sowie der HLT aufgrund der knappen Darstellungen riskant. Anhand der nachfolgend untersuchten Passagen, die aus dem Nachfrageteil entnommen wurden, kann jedoch die bisherige Interpretationslinie nicht nur abgestützt, sondern bezüglich Integrationspraktiken und Selbstverhältnissen weiter vertieft werden.

#### **9.1.4 Ergänzende Perspektiven: Analyse von Sequenzen zur Schulzeit aus dem Nachfrageteil**

Im Folgenden werden drei ausgewählte Sequenzen aus dem Nachfrageteil des Interviews rekonstruiert, die sich um Erfahrungen zu verschiedenen schulischen Stationen drehen. Am Anfang wird ein Textausschnitt unter die Lupe genommen, der mehr Licht in die im Rahmen der Haupterzählung nur knapp skizzierten Erfahrungen zur Volksschulzeit bringt. Im zweiten Auszug werden jene Praktiken genauer erörtert, mit denen die Integrationsstunden gefüllt wurden. In der dritten Sequenz richtet die Erzählerin ihren Blick abermals auf die HLT und umreißt die mit diesem schulbiographischen Abschnitt verbundene Handlungsfähigkeit konkreter: Über einen Vergleich zur Hauptschule, in dem auch die nachschulische Arbeit am Selbst angerissen sowie das Versagen der Lehrer\*innen beim Mobbing expliziert werden.

#### **Re-Examinierung der Volksschulzeit: Teilhabe durch integrationspädagogische Praktiken**

Aufgrund der mitunter abstrakten Bilanzierungen zu pädagogischen Settings und institutionellen Passagen in der Haupterzählung bitte ich meine Interviewpartnerin im Nachfrageteil um eine detailliertere Erörterung der betreffenden Aspekte. Am Beginn steht hier eine erzählgenerierende Frage zum Unterstützungsprofil im Kindergarten, die von der Biographin zunächst umfassend beantwortet wird, um daran anknüpfend gleich eine entsprechende Beschreibung für die Primarstufe vorzunehmen. Dadurch kann auch erhellt werden, was im Segment zur Volksschule aus der Haupterzählung noch relativ diffus als „gute Schulerfahrung“ (KH 58) bezeichnet wurde. Demnach erhalten die beiden Lehrer\*innen und Kathrin Horvath Unterstützung von einer externen Integrationskraft, die stundenweise in den Unterricht kommt und die Pädagog\*innen bezüglich der didaktischen Anlage des Unterrichts berät. Die praktischen Auswirkungen dieser Unterstützungskonstellation werden in der nachfolgenden Sequenz angeführt.

KH: Und in der Volksschule war es auch so, das die einen halben Tag in der Woche auch wirklich mit im Unterricht war und das war eine gute Erfahrung. Wir bastelten zum Beispiel ein Buch über ein Schaf, wir schrieben eine Geschichte über ein Schaf, das so durchs Leben geht und wir bastelten das zum Fühlen, also ein Buch zum Fühlen mit verschiedensten Materialien und da haben die Kinder auch äh so gemerkt, wie das ist, wenn man nichts sieht, oder wie man tastet einfach. So wurde das auch denen näher gebracht sage ich mal, und auch zum Beispiel im Handarbeitsunterricht war die dann dabei und hat mir einfach geholfen zu sehen, oder einfach Sachen, die, wo es einfach sehr stark um die Augen ging, oder im Sport zum Beispiel mit dem Klingelball, weil den normalen Ball sehe ich einfach nicht und dann wurden halt einfach auch Spiele mit Klingelball eingeführt, so Dinge zum Beispiel. (KH 598-612)

Die pädagogische Tätigkeit der Integrationslehrerin in der Volksschule wird eingangs des Segments positiv evaluiert, wobei auch gleich ein erster Grund für die Bewertung angeführt wird: Die Stützlehrerin ist direkt in das unterrichtliche Geschehen involviert, zumindest für einen halben Tag pro Woche. Die anschließend angeführten Erinnerungen an die Arbeitsweise der Lehrkraft fungieren als Belegbeispiele für die vorangegangene Beurteilung. In den erinnerten Momenten schimmert eine Anlage des Unterrichts durch, die auf eine Teilhabe aller Schüler\*innen ausgerichtet ist. Durch das didaktische Arrangement wird laut der Erzählerin auch eine Auseinandersetzung mit der Beeinträchtigung der Protagonistin gefördert. Diesbezüglich wird auf das Fühl-Buch verwiesen, das zum didaktischen Sensibilisierungstool konstruiert wird. Selbst unterrichtliche Elemente, die ein hohes Maß an Sehkraft voraussetzen, wie Handarbeit oder Sport, werden mit Hilfe der Integrationslehrerin so gestaltet, dass die Schülerin daran partizipieren kann. Mit der Charakterisierung des Tätigkeitsprofils der Stützlehrerin wird exponiert, dass eine Teilhabe der Protagonistin mit dem entsprechenden Know-how und Bemühungen möglich ist (wobei der Fokus der Erinnerungen auf Ereignisse im Unterricht gerichtet bleibt). Dadurch wird einerseits die eingangs der Sequenz vorgenommene Evaluation weiter plausibilisiert. Andererseits fungiert der Hinweis auf die gelebte Erfahrung eines inklusiven Unterrichts als Kontrastierung der Separationspraktik der Integrationsstunden. *Die Erzählerin weiß, wie gute Unterstützung auch in einer Regelschule funktionieren kann.*

Bezieht man diese Befunde auf das Segment zur Volksschulzeit aus der Haupterzählung, so wird auch deutlich, was die Biographin hier meint, wenn sie darauf referiert, sie habe „alles ganz normal unter Anführungsstrichen mitgemacht [...] also auch Sport et cetera“ (KH 72-73). Mit den zuvor erörterten Explikationen zu den guten Schulerfahrungen wird die Grundlage für die in das Segment zur Volksschule aus der Haupterzählung eingelagerte Ambivalenz nachgeliefert: Auf der einen Seite stehen *Bemühungen zur Ermöglichung von Teilhabe* in allen Unterrichtsfächern, auf der anderen Seite der Zwang zum Tragen der Blindenschleife, der genau diese Bemühungen konterkariert. Die erzählerische Fokussierung auf die Effekte der Blindenschleife fungiert dann neben der Auseinandersetzung mit widersprüchlichen pädagogischen Praktiken auch, wie erwähnt, als eine Art Prequel zu einem zentralen Aspekt der nachfolgenden Segmente zur Sekundarstufe I: Den normalisierenden Vorgaben der Peers.

Darüber hinaus können die Ausführungen zu den inkludierenden Praktiken der Volksschule auch für eine Re-Examinierung der in der Haupterzählung erfolgenden Aussagen zur integrationspädagogischen Praxis in der Hauptschule herangezogen werden. Hier wurde anhand eines Anliegens der Integrationslehrer\*innen (Sensibilisierung anderer Akteur\*innen für die Beeinträchtigung) die Frage gestellt, ob eine solche, tendenziell defizitorientierte Ausrichtung der Unterstützung von der Protagonistin bzw. der Erzählerin erwünscht war. Im Rahmen der im Nachfrageteil enthaltenen Volksschulerfahrungen zeigt sich diesbezüglich eine affirmative Haltung. Somit wird das Versagen der Stützlehrer\*innen für eine erfolgreiche Sensibilisierung der schulischen Umwelt als Bruch mit den positiven Erfahrungen aus der Primarstufe kontrastiert. Dieser Bruch wird durch die Beschreibungen zu der Separationspraktik der Integrationsstunden, die gewissermaßen ‚Wasser auf die diskriminierenden Mühlen‘ der Peers geben, weiter verstärkt.

In der nachfolgend untersuchten Sequenz wird dieser Aspekt der Erfahrungen auf der Sekundarstufe I thematisiert und zudem die Inhalte der Integrationsstunden genauer beschrieben.

**„[D]as verstand ich einfach überhaupt nicht‘ [...] wieso ich da Memory spielen muss“:  
Die Integrationsstunde als sinnlose Besonderung**

Im Rahmen des Nachfrageteils bitte ich meine Gesprächspartnerin, etwas detaillierter auf die Praktiken einzugehen, mit denen die Integrationsstunden der Sekundarstufe I gefüllt wurden. Zunächst expliziert die Erzählerin ein bestimmtes Unterstützungsangebot, das auf die im Unterricht vermittelten Lerninhalte abzielt, was aber von der Protagonistin nicht benötigt wurde. Zudem werden die Integrationspädagog\*innen als „so eine Art Brücke“ (KH 719-720) zu den Lehrer\*innen beschrieben: Ihr Aufgabenprofil umfasste demnach die Beratung der Lehrer\*innen hinsichtlich der Anlage des Unterrichts, Generierung von Lichtverhältnissen, etc. Ob dieses auch umgesetzt wurde, wird in der Passage nicht erwähnt, muss aber in Hinblick auf die bereits behandelte Szene (‚Kopf im Heft des Nachbarn‘) bezweifelt werden. In ihrer Antwort macht die Erzählerin stattdessen einen spezifischen Schwerpunkt der Integrationsstunden relevant.

KH: Und ahm, wir haben dann aber auch z.B. Übungen gemacht für meine Augen, zum Entspannen, so aus der Kinesiologie z.B. oder wir haben // auch Spiele gespielt, sehr viel, und das verstand ich einfach überhaupt nicht‘

TB: Mhm

KH: Wieso ich da Memory spielen muss.

TB: Mhm, mhm

KH: Oder ja, das war so das was war // und irgendwie wollte ich aber immer die ganze Zeit, dass ich eben nicht so hervorgehoben werde, den Anspruch hatte ich einfach, mir war das immer irgendwie so ein Dorn im Auge

TB: Mhm

KH: So mit extra Behandlung und Extrawurst für mich. (KH 724-742)

Im obigen Textausschnitt kritisiert die Biographin zunächst ein Set an Praktiken, das auf eine Optimierung ihrer visuellen Fähigkeiten abzielen scheint. Deren Sinnhaftigkeit erschließt sich der Schülerin nicht. Mit der ablehnenden Haltung wird markiert, dass die Protagonistin aus den therapeutischen Übungen keinen Nutzen ziehen kann. So wird deren Erwähnung nicht mit Berichten über einen positiven Impact auf das Sehvermögen verbunden. Zudem versäumt die Schüler\*in aufgrund der Teilnahme an den Integrationsstunden Lernstoff, denn sie finden parallel zum Unterricht statt, wie an einer anderen Stelle der Erzählung erwähnt wird (KH 764-766). Die negative Konnotation wird in Folge neben der als sinnlos erachteten Füllung des ‚Inneren‘ auch mit der ‚Außenwirkung‘ der Integrationsstunden erklärt.

Wie bereits erwähnt, wird die Protagonistin damit im Kontext von körperlicher Differenz „hervorgehoben“ und von den übrigen Schüler\*innen separiert. Bemerkenswerterweise wird diese Besonderung als „Dorn im Auge“ metaphorisch umschrieben, da sie einem in der Passage relativ unklar gehaltenen Anspruch entgegenzuwirken scheint. Im Rückgriff auf die bisherigen Befunde kann diesbezüglich die These aufgestellt werden, dass es sich hierbei um eine Ambition handelt, die in Relation zur Selbsttechnik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ steht. Durch die Besonderung wird dieses Anliegen konterkariert, mehr noch: Die Separationspraktik scheint die Marginalisierung innerhalb der Schüler\*innenschaft zu katalysieren. Darauf verweist zumindest die Bezeichnung „Extrawurst“, die als *Signifizierung einer inferioren Positionierung* gedacht werden kann, die in Replik auf die Integrationsstunden von Peers hervorgebracht wird. Gleichzeitig verweist die Metaphorik „Extrawurst“ aber eben auch auf eine Selbstführung, der *ein ableistisches Verständnis von Autonomie* zugrunde liegt.

Im nächsten, für eine vertiefende Analyse herangezogenen, Ausschnitt aus dem Nachfrageteil markiert die Biographin hingegen, dass diese Form von Selbstführung in der Sekundarstufe II von einer neuen Handlungsfähigkeit abgelöst wird.

**„Kein Kampf mehr“: Konkretisierungen zur neuen Handlungsfähigkeit an der HLT**

Die nachfolgende Sequenz generiert sich in Replik auf meine Frage danach, welche Art der Unterstützung Kathrin Horvath sich in der Hauptschulzeit gewünscht hätte.

KH: Es ist auch sehr schwer da zu sagen, was hätte ich gebraucht / zum einen wollte ich nicht auf-fallen, zum einen wollte ich gleich behandelt werden, wie alle anderen, und zum anderen, das einzu-gestehen, ich brauche aber mehr, oder, das konnte ich damals auch noch nicht, und als ich dann in die HLT, also in die Höhere Lehranstalt ging, da war das einfach kein Thema, da war von Anfang an klar, ich arbeite mit Notebook mit, ich brauche alle Unterrichtsmaterialien, die auf Overheadfolien oder Sonstiges ähm ausgezeigt werden ausgehändigt und da war das dann kein Kampf mehr, das ich das irgendwie brauch, da durfte ich auf einmal sagen: „Äh ich sehe das nicht, bitte größer schreiben“ und da war ich dann das auch gewohnt, dass ich das Recht habe zu sagen, ich sehe das nicht, bitte schreibt größer. In der Hauptschule war das eher so, ich habe lang nichts gesagt, ich habe mich nicht getraut zu sagen, ich habe es halt versucht irgendwie anders mitzubekommen

TB: Mhm

KH: Obwohl die Integrationslehrer dafür da wären, äh genauer // das für mich zu regeln

TB: Mhm, mhm

KH: Und /// ja /// es war auch so, dass ich eigentlich Lehrer hatte in dieser Zeit, die das überhaupt nicht verstehen konnten, also die hatten das nicht verstanden

TB: Mhm

KH: Und die hatten auch keinen Bezug zu meiner Sehbehinderung

TB: Mhm

KH: Die haben auch nicht gehandelt, ich mein das Mobbing wurde so dermaßen offen ausgetragen

TB: Mhm

KH: Ähh, die haben einfach nicht gehandelt, also egal, ob es ob's jetzt um Integration oder um behinderte Kinder geht, generell in der Schule. (KH 896-939)

Zu Beginn des Textausschnitts sucht meine Gesprächspartnerin nach den passenden Worten, um ihre Gedanken zu verbalisieren. Meine Frage danach, welche Form der Unterstützung sie gebraucht hätte, erfordert eine komplexe Antwort, in der die Erzählerin zunächst die Selbsttechnik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ problematisiert. Dabei scheint die Protagonistin überraschender Weise zunächst als ‚teilverantwortlich‘ entworfen zu werden: Die Ablehnung von spezifischen Sonderregelungen, die im Kontext der Beeinträchtigung stehen, macht es demnach unmöglich, Unterstützung, die eigentlich benötigt wurde, anzunehmen. In der damit verbundenen Erörterung verweist der Gebrauch des Verbs eingestehen auf eine tief verinnerlichte Haltung der damaligen Hauptschülerin, die deren Selbstverhältnis in Relation zur schulischen Umwelt skizziert: Ein Einfordern bzw. Annehmen von Hilfe ist zum damaligen Zeitpunkt nicht vorstellbar, weil dadurch die Vorgabe der Gleichbehandlung („wie alle andern“) sowie das damit verbundene Streben nach Normalität unterminiert und die körperliche Differenz Thema in der Klasse geworden wäre.

Die erneute Kontrastierung zwischen Hauptschule und den nachfolgenden schulischen Phasen dient in der obigen Passage dazu, die Transformation des Selbstverhältnisses zu exponieren, das von einer Aneignung des Wissens über eine barrierefreie Adaption des Unterrichts sowie entsprechender Techniken abgestützt wird. Schließlich wird hier relevant gemacht, dass ein selbstauferlegter Verzicht auf Adaptionen der Lernumwelt nun „kein Thema“ mehr ist.



Die Protagonistin benutzt ab Beginn der HLT Hilfsmittel, fordert eine barrierefreie Gestaltung des Unterrichts ein und bemächtigt sich ihrer Rechte – statt sie zu verweigern. Die Kathrin Horvath der Sekundarstufe II *wird somit durch ihren selbstbewussten Umgang mit der Beeinträchtigung charakterisiert*. Für das erzählte Ich der Hauptschule war dies ein innerlicher „Kampf“; das Bedürfnis zur Adaption war vorhanden, wurde aber unterdrückt. Aus Angst (vor Repressalien der Peers) traut sie sich nicht, auf eine Adaption des Unterrichts zu bestehen sondern versucht, den Lernstoff „irgendwie anders mitzubekommen“; wie etwa in der Szene aus der Haupterzählung, in der die Protagonistin ‚halb im Heft ihres Sitznachbarn steckt‘.

In der hier gewählten Selbstinszenierung wird, wie erwähnt, eine Transformation des Selbstverhältnisses gezeichnet, die durch das Jahr an der Sonderschule ermöglicht wird. Wenn die Schilderungen dieser Passage des Nachfrageteils mit der bereits erwähnten zur HLT aus der Haupterzählung verglichen werden, dann fällt auf, dass in die letztere eine Erzählung eingelagert ist, in der Ähnlichkeiten zum Muster des ‚unter dem Radar Fliegens‘ sichtbar werden.<sup>53</sup> Somit zeichnet sich ein Transformationsprozess ab, in dessen Rahmen auf frühere Techniken zurückgegriffen wird. Relevant gemacht wird hier allerdings, dass die Protagonistin in der HLT über eine ganz andere Handlungsfähigkeit verfügt als zuvor.

Im zweiten Teil der Sequenz wird die Thematisierung der differierenden Selbsttechniken mit der schlechten Performanz der Integrationspädagog\*innen kontextualisiert. Dabei wird nochmals auf die Konstruktion ihres Aufgabenprofils rekurriert. Demnach wäre es ihre Aufgabe gewesen, eine Lernumgebung sicherzustellen, in der ein ‚Outing‘ der Sehbehinderung und Einfordern von Adaptionen entweder gar nicht nötig gewesen wäre (aufgrund einer entsprechenden didaktischen Anlage des Unterrichts) oder ohne soziale Probleme hätte erfolgen können. Die in den Interpretationen zur Stegreiferzählung entwickelte These, wonach die Nichtthematisierung der Stützlehrer\*innen im Kontext von Mobbing auf deren Versagen in diesem Punkt hinweist, kann durch die Inhalte der Passage aus dem Nachfrageteil erhärtet werden. Ihr Versagen wird mit dem Verweis darauf, dass das Mobbing offen und damit für das Lehrpersonal wahrnehmbar ausgetragen wurde, von dessen Seite allerdings keine Bearbeitung der Problematik erfolgte, extrapoliert und skandalisiert. Die Kritik bezieht sich nun aber nicht mehr auf die Stützlehrer\*innen, sondern auf „Lehrer“, denen die generelle pädagogische Qualifikation aberkannt wird. Dadurch werden im obigen zwei erzählerische Komponenten, die bereits in der Haupterzählung angelegt sind (jedoch bei weitem nicht so explizit gemacht werden wie hier), hervorgehoben: Die *Transformation des Selbstverhältnisses*, die durch den Auslandsaufenthalt möglich wird sowie die *Skandalisierung der pädagogischen Leistungen der Lehrer\*innen* der Hauptschulzeit.

Wie anhand der Analyse der schulbiographischen Passagen aus der Haupterzählung sowie von ausgewählten Sequenzen aus dem Nachfrageteil deutlich geworden ist, zeichnet die Erzählerin ein *ambivalentes Bild ihrer Schulzeit*. Aus den Erfahrungen zur Sekundarstufe I lässt sich eine performative Praktik rekonstruieren, die darauf abzielt, eine ‚normale‘ schulische Performanz, konkret ein Lernen ohne behindertenspezifische Hilfsmittel und Extraregelungen, zu absolvieren. Diese Technik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ ist Ausdruck eines Zwangs, der durch das feindselige Verhalten der Peers entsteht und aufrecht erhalten bleibt. Die Lehrkräfte dulden die inferioren Positionierungen, die letztlich zu groben Verletzungen und einer Verfestigung der Selbsttechnik führen. Mit dem Aufenthalt im Ausland wird eine

<sup>53</sup> KH: Weil Kellnern zum Beispiel auch ein großer Aspekt war und die leeren Weingläser, die sehe ich ja einfach nicht und die hätte ich halt immer umgestürzt, aber habe da trotzdem einfach ganz normal mitgemacht und normal einfach mich bemüht, dass ich es genauso schaffe, wie all die Anderen (KH 177-181)



Transformation der beschriebenen Selbstverhältnisse möglich, die sich in den Erzählungen zur Sekundarstufe II (HLT) zeigen. Die Oberstufenschülerin wird als selbstbewusst entworfen; sie fordert im Gegensatz zur Hauptschule ihre Rechte ganz selbstverständlich ein, auch wenn gleichzeitig Erinnerungen aufgerufen werden, in denen Spuren des ‚unter dem Radar Fliegens‘ durchschimmern.

### 9.1.5 Schulische Subjektivierung und postschulische Lebenswelten: Kontinuitäten von Handlungsfähigkeit und die Arbeit am Selbst

In diesem Teil der Falldarstellung geht es um die Frage, welche Rolle die in Schulen produzierten Selbstverhältnisse in den Sequenzen der Haupterzählung, in denen die postschulischen Phasen der Ausbildung und Erwerbstätigkeit thematisiert werden, einnehmen. Die unmittelbar an den Abbruch der schulischen Karriere anschließende Phase wird hier nicht angeführt, da diese ausschließlich einer Beschreibung der damit verbundenen Lebensumstände gewidmet ist und mit den Spannungen auf familialer Ebene kontextualisiert wird, nicht jedoch in Relation zu den aus den institutionellen Strukturen und Praktiken der Schulzeit verwobenen Subjektivierungslinien gesetzt wird. Die ersten Sequenzen, die in diesem Kapitel eingehender analysiert werden, handeln von der im Anschluss an die Therapie stattfindenden beruflichen Orientierung sowie der nachfolgenden Schulung, in der sich eine ähnliche berufsorientierte Handlungsfähigkeit zeigt wie in der Passage zur HLT. Der zweite Textauschnitt thematisiert die weitere Arbeit am Selbst, in der sich die Protagonistin mit den schulischen Subjektivierungsmustern auseinandersetzt. Zum Schluss erfolgt die Betrachtung einer Sequenz, die der Bedeutung der Selbsttechnik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ gewidmet ist.

### Nicht mit ‚Typischem‘ abspesen lassen: Der Kampf gegen die berufsbiographische Lebenslaufbremse

In den Segmenten, in denen die Zeit nach der Therapie thematisiert wird, kommt eine starke berufsbiographische Orientierung zum Ausdruck, die auf eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft ausgerichtet ist. Die Protagonistin versucht hier, ihr Leben neu zu ordnen und ihre beruflichen Vorstellungen umzusetzen – durchaus gegen einen institutionellen Widerstand. Im nachfolgenden Textauschnitt, der aus einem Segment entnommen ist, in dem die Erfahrungen zum Berufsorientierungskurs in einem beruflichen Rehabilitationszentrum erzählt werden, erfolgt eine Argumentation für die berufliche Perspektive, die von der Protagonistin entwickelt wird.

KH: Ja ich wusste einfach, dass ich mich nicht äh, abspesen lassen möchte mit den typischen Berufen, die Sehbehinderte und Blinde einfach ausüben können, ich wollte weder Masseurin, noch Bürokauffrau, noch äh, Telefonist werden oder Korbflechter, wie es in der Blindenschule sogar noch Gang und Gebe war. Ich wusste, dass ich mir leicht tat zu lernen und ich habe einfach Interesse am am Lernen und auch in Richtung Organisation und Wirtschaft, sind, ja das waren so diese zwei Bereiche, entweder Wirtschaft, oder Pädagogik. Ich bekam dann mehr oder weniger zu hören: „Gehe es langsam an, mach zuerst die Lehre, mach die Lehre bei uns im im sicheren Rahmen“. Weil sie bieten dort so eine Art Schulung an, wo man wie in einer Art Schule, nur dauernd in einer Schule ist, so zu viert zirka und eine Übungsfirma hat, aber nicht am realen Firmenleben mehr oder weniger Teil hat. (KH 294-312)

Die Erzählerin präsentiert in der Passage eine berufliche Orientierung, die zunächst über eine Abgrenzung umrissen wird. Die Protagonistin möchte *nicht* in für Sehbehinderte als ‚typisch‘ kategorisierten Bereichen arbeiten. Die damit in Zusammenhang stehende passive

Formulierung ‚abspeisen lassen‘ markiert eine geringe Attraktivität der betreffenden Berufszweige. Zugleich wird ein unsichtbares, aber machtvoll System im Kontext von visueller Beeinträchtigung und Erwerbstätigkeit angedeutet, das eine Einspurung betreibt, die mit einer inferioren Positionierung einhergeht. So wird ein Wissen über ein institutionalisiertes, benachteiligendes Arbeitstrajekt in den Text eingewoben, das mit der Sonderschule in Verbindung gebracht wird. Demnach wies diese nicht nur ein schulisches Angebot auf, sondern auch einen beruflichen Zweig, in dem ‚typische‘ Berufe erlernt werden konnten. Somit wird über die thematisierte Entscheidung gegen eine derartige Berufswahl auch eine Differenzierung der bis hierhin positiv konnotierten Sonderschule vorgenommen. Der (schul-)biographische Gehalt der Institution liegt demzufolge in der möglich werdenden Aneignung von Techniken und Wissen zur Barrierefreiheit, gleichzeitig kanalisiert die Einrichtung blinde und sehbehinderte Personen aber auch in einen bestimmten Tätigkeitsbereich. Der Aufenthalt in der Sonderschule macht demzufolge zweierlei Lernerfahrungen möglich: Neben den positiv konnotierten Aneignungsprozessen wird auch ein Wissen über die benachteiligende Stratifizierung der Institution generiert.<sup>54</sup> Thematisiert wird diese Kritik aber nicht in den Segmenten zur Schulzeit, sondern passenderweise in einer Sequenz, die der beruflichen Orientierung gewidmet ist. Ob entsprechende Angebote auch im Rahmen des Kurses erfolgten, wird nicht ausgeführt. Der hier erfolgende Rückgriff auf das Internat lässt dies aber vermuten. Die Absage an ein typisches Arbeitstrajekt wird zusätzlich mit Verweisen auf die eigenen Fähigkeiten und Interessen argumentiert. Die Protagonistin weiß um ihre Lernfähigkeit und ihre beruflichen Präferenzen, die von ‚typischen‘ Tätigkeitsbereichen divergieren. So werden die Felder Pädagogik und Wirtschaft favorisiert.

Der erste Teil der obigen Passage ist von einer Darstellungsweise getragen, die an die Schilderungen zur Schulwahl der HLT erinnert: Das erzählte Ich weiß in der thematisierten biographischen Phase bereits sehr genau, was es will und kann entsprechend agieren. Kathrin Horvath weist eine mögliche Einspurung auf ein berufliches Besonderungstrajekt zurück und visiert einen Arbeitsbereich an, der ihren Präferenzen entspricht. Die Antwort einer oder mehrerer anonym bleibender Sprecher\*innen der Institution scheint jedoch nicht dem anvisierten Ziel zu entsprechen und wird gewissermaßen als ‚downgrading‘ beschrieben. Demnach soll die Protagonistin ‚im sicheren Rahmen‘ der Institution erst einmal eine Lehre absolvieren, wobei ein Setting gezeichnet wird, das an eine Berufs-Sonderschule erinnert: Kleine Klassen und eine „Art Schulung“ in einer „Übungsfirma“. Der Unterton, der diese Beschreibungen umkleidet, lässt sie gleichzeitig zur Evaluation werden: Es handelt sich um ein gekünsteltes Setting, das nicht der ‚freien Wirtschaft‘ und damit auch nicht der Zielsetzung der Auszubildenden entspricht. Über dieses Wissen verfügt die Biographin aber erst im Nachhinein, das erzählte Ich aus dem Berufsorientierungskurs wahrscheinlich aber nicht. Denn die Schulung suggeriert eine Heranführung an eine Tätigkeit in der Wirtschaft und entspricht damit zumindest ein Stück weit der beruflichen Orientierung. Damit wäre zumindest zu erklären, warum die Protagonistin überhaupt an der Schulung teilnimmt. Im weiteren Verlauf der Sequenz, der unten angeführt wird, werden die über die Evaluation bereits angedeuteten negativen Erfahrungen konkretisiert.

KH: Wir hatten einen Alkoholiker in der Gruppe, der einfach die ganze Gruppe aufhielt, der // ja, ich war in in in der Gruppe selbst so stark unterfordert, weil wir begonnen hatten mit Mathe aus

54 Ob dieses Wissen im Rahmen der biographischen Phase der Sonderschulzeit entstand oder Produkt einer reflexiven Kritik aus späteren Jahren ist, bleibt offen.

der zweiten Hauptschule, mit solchen Übungen den ganzen Tag, die ich einfach in fünf Minuten hingeschmissen hatte. Wir hatten den ECDL gemacht, den ich auch // ja es war einfach Unterforderung pur, obwohl sie zuerst von allen Teilnehmern abgesteckt hatten, wie deren Level ist, also Bildungsniveau und auch, also ich habe glaub ich vier Intelligenztests gemacht. Ich habe sogar das Maturaniveau-Test, da gibt es auch so einen speziellen Test, gemacht und ich war einfach komplett fehl am Platz. Ich habe mich dann wieder mal auf die eigene Suche gemacht und habe dann eine Stiftung gefunden, habe äh den Stiftungsplatz dann auch bekommen und hab dort dann in den, in der Stiftungszeit, das waren zwei Jahre, meine Lehre nachgemacht. Also im ersten Jahr hatte ich dann schon den Lehrabschluss mit ausgezeichneten Erfolg und hab das Glück gehabt, dass ich wirklich bei etwas gelandet bin, wo mich persönlich sehr interessiert und wo ich so viel Neues lernen konnte. (KH 325-343)

Mit der Beschreibung der Erfahrungen zur Schulung entsteht ein desaströses Bild: Ein „Alkoholiker“ bremst die Schulungs-Gruppe; das Lerntempo wird über einen Vergleich mit den Fähigkeiten der Protagonistin als unterfordernd indiziert. Entsprechend fällt die Bilanzierung aus, die der damaligen Schulungsteilnehmerin zugeschrieben wird. Sie ist hier „fehl am Platz“. Die Maßnahme wird somit doppelt als unpassend erachtet. Sie entspricht nicht ihrem Niveau und verhindert eine zügige Umsetzung des berufsbiographischen Entwurfs. Die Schulung erscheint somit als *unnötige Lebenslauf-Bremse und erweist sich keineswegs als ‚förderlich‘*. Die Protagonistin vollzieht schließlich erneut eine Kündigung (nach der Verweigerung der Beschulung an der zweiten Hauptschule). Im weiteren Verlauf der Sequenz wird die Handlungsfähigkeit bei der Arbeitssuche zunehmend hervorgehoben: Die junge Frau sucht und findet ‚aus eigener Kraft‘ eine Stiftung und absolviert dort eine ‚echte‘ Lehre. Hinter der Stiftung steht, wie die Erzählerin im Nachfrageteil erläutert, eine Organisation, die junge Personen bei der Lehre sowie die betreffenden Unternehmen (auch finanziell) unterstützt. Die Richtigkeit der Entscheidung wird mit dem Hinweis auf den Lehrabschluss unterstrichen, der bereits nach einem Jahr „mit ausgezeichnetem Erfolg“ erreicht wird. Der neue berufliche Tätigkeitsbereich wird positiv bilanziert.

Mit Blick auf die obigen Ausschnitte kann festgestellt werden, dass die darin thematisierte Phase zur berufsbiographischen Wasserscheide konstruiert wird. So wird darauf hingewiesen, dass zu diesem Zeitpunkt auch ein ganz anderer beruflicher Weg hätte eingeschlagen werden können, von dem sich die damalige und die heutige Kathrin Horvath aber abgrenzen. Zunächst wird einer institutionellen Einspurung in ein typisches Trajekt eine klare Absage erteilt. Die Schulung wird anschließend als bremsend und besondernd beschrieben. Die in der Sequenz entworfene Kathrin Horvath handelt selbstbewusst und lässt sich von institutionellen Vereinnahmungsversuchen nicht täuschen, sondern verfolgt eisern ihre Ziele. So wird eine *Selbstführung deutlich, die vor einem bestimmten beruflichen Horizont erfolgt*: Einer Tätigkeit in den Feldern von Pädagogik und Wirtschaft. Hier wird mit Verweis auf Erfahrungen der Handlungsfähigkeit ein Selbstverhältnis umrissen, das mit jenem der erleidenden Schülerin aus der Hauptschule wenig gemein hat. Die Kathrin Horvath aus der Berufsorientierung wird zwar, auf einer Metaebene betrachtet, ebenfalls institutionell benachteiligt und besonders, kann sich nun aber erfolgreich wehren und findet eigenständig Alternativen, die ihren Zielen und Präferenzen entsprechen. Das Subjektivierungsmuster der Hauptschulzeit scheint angesichts des starken Agierens der Protagonistin keine Rolle mehr zu spielen. Die Beeinträchtigung spielt dabei lediglich insofern eine Rolle als dass die institutionelle Antwort darauf als die eigentliche Behinderung entworfen wird.

### Der Körper und das Selbst

In der Erzählung werden nach den Ausführungen zur beruflichen Orientierung und der erfolgreich absolvierten Lehre die Tätigkeitsbereiche im Job beschrieben: Die Protagonistin arbeitet im Projektmanagement und bildet sich in verschiedenen beruflichen Angelegenheiten fort (KH 342-363). In einem weiteren Segment wird das Bedürfnis der erwerbstätigen Kathrin Horvath umrissen, die Berufsreifeprüfung in einem Abendkurs zu absolvieren, um Pädagogik oder Wirtschaft studieren zu können und damit den nächsten Schritt im beruflichen Entwurf gehen zu können. Dazu kommt es jedoch nicht.

KH: Vor einem Jahr hat dann, also vor eineinhalb Jahren hat die Stiftungszeit äh, ist die abgelaufen dann und ich hätte die Möglichkeit gehabt bei meinem Chef ähm Ex-Chef (*leise*) weiterzuarbeiten und // ich hatte dann aber wieder die nächste psychische sag ich mal Krise, weil ich in der Magersucht gelandet (*ironisch lachend*) bin und ich habe dann drei Monate Therapie gemacht, noch einmal, und im speziellen dann einfach gemerkt, die ganzen Strategien, die ich mir angeeignet habe, griffen in diesem Thema nicht, weil das sehr viel mit eigener Wahrnehmung zu tun hat, wo ich wieder bei der Behinderung gelandet bin, mit äh: Wie nehm ich mich war? Wie (*langgezogen*)? Wo positionier ich mich selbst? Und ich hatte immer den Anspruch eben, mitunter durch die Behinderung, weil das war für mich einfach das Manko, das war einfach nicht wett zu machen, und ich versuchte aber in allen Bereichen so sag ich mal perfekt unter Anführungsstrichen zu sein, dass ich es eben wettmachen kann, dass es nicht auffällt, dass ich eben zum Beispiel sehr schlecht sehe // weil man sieht's mir ja nicht im täglichen Leben an, also ich mache alles normal, bis auf, dass ich nicht Autofahren darf und so, und // das war // so die Phase wo ich einfach mich sehr stark mit mir persönlich auseinandergesetzt hab. (KH 387-409)

Zu Beginn des Segments werden die nachfolgend geschilderten Entwicklungen auf einer zeitlichen Ebene eingeordnet. Hier zeigt sich eine relative Nähe zum Zeitpunkt des Interviews. Die zeitliche Bestimmung wird mit dem Ende eines Abschnitts der Berufskarriere kontextualisiert: Die Geschehnisse, die im Segment behandelt werden, ereigneten sich gegen Ende der Stiftungszeit. Eine Option zur Verlängerung des Beschäftigungsverhältnisses wird erwähnt, die genauen Modalitäten des Angebots aber nicht bekannt gegeben. Stattdessen wird die Kernthematik des Segments angesteuert. Als eine Art Überschrift fungiert dabei der Verweis auf die „nächste psychische [...] Krise“, die im Rahmen einer dreimonatigen Therapie bearbeitet wird. Über das ‚Abrutschen‘ in die Magersucht, Reaktionen des Umfelds und das Setting der Therapie (ambulant oder stationär) werden keine weiteren Worte verloren. So wird lediglich ein grober Rahmen für den nachfolgend beschriebenen Reflexionsprozess konstruiert. Die anschließende Erörterung erfolgt über eine Aneinanderreihung von Problematisierungen, deren Verbindung zueinander sich erst auf den zweiten Blick ergibt.

So wird zunächst annonciert, dass die bisher angeeigneten Strategien „in diesem Thema“ nicht griffen, worunter wohl die Magersucht zu verstehen ist. Was an dieser Stelle mit Strategien gemeint ist, bleibt unerwähnt. Jedoch verweist die Verwendung des Begriffs bereits auf den distanziert analytischen Blick auf die Vergangenheit, der als Produkt einer bereits erfolgten, reflexiven Auseinandersetzung mit der Phase erachtet werden muss. Auf einer Metaebene wird in Folge ein Konnex zwischen der Magersucht und der „Behinderung“ hergestellt: Beides hat mit der ‚eigenen Wahrnehmung zu tun‘. Im Kontext von Behinderung führt diese zu einer problematischen Selbst-Positionierung, wonach die Beeinträchtigung vom erzählten Ich als unveränderbares „Manko“ erachtet wurde, das es aber trotz der Irreversibilität ‚wettzumachen‘ galt. Durch ein ‚perfekt Sein‘ in „allen Bereichen“ sollte davon abgelenkt werden, dass „ich eben zum Beispiel sehr schlecht sehe.“ Nach einer kurzen Pause wird ein kausaler

Zusammenhang zwischen Unsichtbarkeit der Sehbehinderung und den Ablenkungsstrategien konstruiert: Diese waren möglich, weil sie „alles normal [macht], bis auf dass ich nicht Autofahren darf“.

In die beschriebene Selbstthematisierung findet sich eine Argumentationsfigur eingelagert, welche die Konturen einer kompensations-theoretischen Erklärung trägt: Das erzählte Ich versucht demnach „in allen Bereichen so sag ich mal perfekt unter Anführungszeichen zu sein“, um von der Sehbehinderung abzulenken („damit es nicht auffällt“). Dieser Baustein des Argumentationsmusters wird mit einer Vorraussetzung für das Gelingen verknüpft: „[P] erfekt“ kann die junge Kathrin Horvath nur sein, weil sie über ein Wissen und entsprechende Praktiken verfügt, um alles „normal machen“ zu können. Im Hintergrund der Argumentation lässt sich ein *perfektionistisches Körperideal* ausmachen, das hier einerseits dazu herangezogen wird, um den eigenen Körper *als davon abweichend zu markieren* und andererseits als *Orientierungsschema für die Selbsttechnik dient*. Demzufolge bildet ein solches Körperideal das *Scharnier zwischen Beeinträchtigung und Magersucht*. In beiden Kontexten wird der Körper bezüglich bestimmter Eigenschaften vor einem idealisierten Raster als mangelhaft („Manko“) erachtet, das den Wahrnehmungsmodus auf die damit verwobenen Körper-Praktiken anleitet.

Bemerkenswerterweise wird der im Segment adressierte Problemzusammenhang stark individualisierend gezeichnet. Es wirkt an dieser Stelle der Erzählung fast so, als handle es sich bei dem thematisierten Wahrnehmungsschema und den körperlichen Selbst-Praktiken um eine ‚endogene‘ Reaktion, die ‚autonom‘, abgekapselt von einem sozialen ‚Äußeren‘ erfolgt. Die Rede von Perfektion und der Verweis auf ‚normale‘ Performanzen als Ermöglichungsbedingung zeigen zwar frappierende Ähnlichkeiten zur Technik des ‚unter dem Radar Fliegens‘, die als in Relation zum Terror in der Hauptschulzeit stehend gelesen wurde. Dieser Zusammenhang verbleibt hier aber eher auf einer impliziten Ebene. Stattdessen wird der Fokus auf ‚das Innere‘ und die verwobenen ‚internen‘ Mechanismen gerichtet. *Dabei wird ein Selbstverhältnis gezeichnet, das stark von einer individualisierenden, defizitären Perspektive auf Behinderung geprägt ist.* Hinter der Positionierung, von der im Segment gesprochen wird, *verbirgt sich eine Selbst-Positionierung im Kontext der körperlichen Differenz, die einen Modus der Selbst-Führung evoziert, der auf Perfektion in allen Bereichen ausgerichtet ist.* Diese Perfektion wird, wie aufgezeigt, mit der Fähigkeit einer ‚normalen‘ Performanz in Verbindung gebracht. Offen bleibt an dieser Stelle, ob die ‚normale‘ Performanz in dem Konstrukt als Voraussetzung für die Perfektion erachtet wird oder ob eine ‚normale‘ Performanz „in allen Bereichen“ als perfekt erachtet wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass in der obigen Sequenz ein *subjektiviertes, individuelles Verständnis von Behinderung zum Ausdruck kommt, das sich aus der wahrgenommenen Abweichung von einer perfektionistischen Körternorm speist*. Die Relevanz der Passage ist aber nicht auf eine Thematisierung der Selbst-Verortung und der damit verwobenen Selbsttechnik beschränkt. Denn bedeutend ist hier auch, dass *durch die Krise ein Möglichkeitsraum für Reflexion geschaffen wird*. Im Rahmen der Therapie können die angeeigneten Strategien und Positionierungen problematisiert werden. *Es wird also eine Phase relevant gemacht, in der eine wichtige Deutungsressource auf das bisherige Leben generiert wurde.* Schließlich kann die Erzählerin zum Zeitpunkt des Interviews in einer derart reflektierten Art und Weise über ihre Selbstverhältnisse sprechen, weil diese in einem bestimmten Setting bereits hinterfragt werden konnten.

Kathrin Horvath überwindet schließlich die Krise und richtet infolge ihr Leben neu aus. Die Protagonistin nimmt ein Angebot ihres Chefs zur Verlängerung ihres Vertrags nicht an, sondern zieht mit ihrem Freund nach Italien, um Italienisch zu lernen, aber auch um Zeit für eine fortgeführte Arbeit am Selbst zu gewinnen.

### **Berufsbiographische Bestrebungen und die Rückkehr zu alten Strategien**

Die nachfolgende Passage ist einem Segment entnommen, in dem die Erzählerin Erfahrungen schildert, die sich auf das letzte Jahr vor dem Interview beziehen. Die Protagonistin kehrt darin aus Italien zurück und schreibt sich in einen Berufsreifekurs ein, um damit an ihre berufsbiographische Orientierung wieder anzuknüpfen: Nachdem die Lehre absolviert und ein Jahr Berufserfahrung im Projektmanagement gesammelt wurde, wird nun eine Fortsetzung der Karriere angestrebt. Dazu ist allerdings ein Studium notwendig. Als ersten Schritt zur Umsetzung dieses Plans schreibt sich Kathrin Horvath in einen Berufsreifekurs ein, um die Matura nachzumachen. Um den Kurs finanzieren zu können, sucht sie sich einen Halbtagsjob.

KH: Und äh hab mir auch einen Job gesucht und auf die Schnelle habe ich einfach irgendwie nur in einer Bäckerei etwas gefunden. Also Bäckerei war auch etwas, was mich von, von // von der Typ Arbeit sehr interessiert hat, weil ich immer irgendwie so den Traum hatte mich selbstständig zu machen mit so einer kleinen Bäckerei, wo einfach so die Sachen selbst herstellt und sehr naturnah und sehr auch ökologisch und so, weil das einfach so mich widerspiegelt. Hab dann eben in so einer Naturbäckerei angefangen, bin dann sehr schnell draufgekommen, dass das einfach, was nach außen verkauft wird, ist innerbetrieblich gar nicht so (*schmunzelnd*). Es war sehr ausbeuterisch die Arbeit, also zum einen habe ich mir einfach zum Ziel gesetzt, ich muss das schaffen, wie alle anderen halt wieder mal.

TB: Mhm

KH: Hab's auch eigentlich geschafft, hab wirklich mit der Kassa dann umgehen können, obwohl ich nicht lesen konnte was drauf stand fast, und war wirklich in extremen Stresssituationen. Ich stand um vier Uhr in der Früh auf, hatte durchgearbeitet, hatte nie Pausen, teilweise sieben Stunden. Mir ist einfach vor den Augen schon alles verschwommen und die haben natürlich auch eine Förderung kassiert und im Prinzip wurde mit der Förderung gar nichts // gemacht was mir irgendwie helfen würde. (KH 443-466)

Die Protagonistin sucht „auf die Schnelle“ einen Job. Dadurch wird eine zeitliche Enge markiert, die eine stark reduzierte Auswahlmöglichkeit bei der Jobwahl suggeriert: Sie muss schließlich nehmen, was kommt, zumindest wenn sie ihren berufsbiographischen Plan umsetzen will. So nimmt die Protagonistin eine Beschäftigung in einer Bäckerei an: Ein Tätigkeitsbereich, der zunächst abwertend konnotiert („irgendwie nur in einer Bäckerei etwas gefunden“), im Anschluss aber als Präferenz präsentiert wird. Mehr noch, der Job in der Bäckerei scheint mit einem Traum zu korrelieren, den Kathrin Horvath bis zu dem Zeitpunkt schon seit längerem hegte. Demnach ist es ihr Wunsch, irgendwann einmal eine Naturbäckerei zu eröffnen, weil wesentliche Elemente eines solchen Konzepts, die als „naturnah“ und „ökologisch“ benannt werden, ihren Überzeugungen entsprechen. Kontrastiert wird der romantisch eingefärbte berufsbiographische Traum von den Arbeitserfahrungen, die mit der Naturbäckerei verknüpft werden. Das „Innere“, sprich der Arbeitsalltag in der Bäckerei, entspricht nicht dem idyllischen Image, das nach außen transportiert wird. Im Gegenteil, er wird als „ausbeuterisch“ charakterisiert. Im folgenden Teil der Sequenz werden die Gründe für die Verleihung dieses Prädikats angeführt. Darin wird ersichtlich, dass die Protagonistin mit einer bereits bekannten Selbsttechnik auf die herausfordernden Bedingungen reagiert. Die Zielsetzung



bezieht sich dabei auf die Fähigkeiten und Performanzen abstrakt gehaltener ‚Anderer‘ („ich muss das schaffen, wie alle anderen halt wieder mal“). Durch das „wieder mal“ wird einerseits ausgewiesen, dass es sich um eine Wiederholung handelt, andererseits kommt darin auch *der distanziert-reflektierte Blick* zum Ausdruck, der auf das Geschehen gerichtet wird und eine Problematisierung desselben ermöglicht. Die Selbsttechnik wird anschließend als erfolgreich ausgewiesen: Ohne Hilfsmittel können die hohen Anforderungen des Jobprofils bewältigt werden. Der herausfordernde Charakter der Arbeitsbedingungen wird durch das aufgerufene Bild zum Ausdruck gebracht, das Kathrin Horvath bei der gelingenden Bedienung der Kasse zeigt, jedoch die Beschriftung der Tasten kaum lesen kann. *Die Selbsttechnik ist also mit äußersten Anstrengungen verbunden und erfordert die Aneignung eines detaillierten Wissens über die nähere Arbeitsumgebung*, so dass die darin erforderlich werdenden Tätigkeiten ausgeführt werden können. Die enormen Belastungen, die mit den normalisierenden Praktiken, verbunden sind, werden durch die Arbeitsstrukturen und -zeiten potenziert (denn die Protagonistin setzt es sich zum Ziel, alles so wie die Anderen zu tun). Die Protagonistin muss bereits um vier Uhr morgens aufstehen und teilweise sieben Stunden ohne Pause durcharbeiten. Die skizzierten Bedingungen evozieren starke Erschöpfungszustände. Ausbeuterisch ist die Arbeit aber vor allem deshalb, weil die Protagonistin scheinbar mehr oder weniger zur Re-Aktualisierung der Selbsttechnik gezwungen ist, wie der letzte Satz der Sequenz suggeriert. Obwohl der Arbeitgeber eine Prämie für die Anstellung einer behinderten Person erhält (also zwangsläufig auch eine Kenntnis von der Sehbehinderung haben muss), wird die Prämie nicht in eine Adaption des Arbeitsumfelds investiert. Von einem eventuellen Einfordern oder einer diesbezüglichen Diskussion wird nicht berichtet.

Mit dem Hinweis auf die nicht erfolgende Investition zur Etablierung einer barrierefreien Umgebung wird ein erzählerischer Schwerpunkt gesetzt, der von der Darstellung der als ausbeuterisch attribuierten Bedingungen untermauert wird: Die *Skandalisierung der Arbeitsverhältnisse*. Eine solche Zuspitzung könnte auch von der Rahmung des Interviews durch das Projekt Quali-TYDES beeinflusst sein. Schließlich sind die Teilnehmer\*innen aufgefordert, ihre Erfahrungen auch im Kontext von Policies und Gesetzen zu schildern und der Verweis auf die Prämie, die nicht investiert, sondern der Darstellung nach vom Arbeitgeber bloß ‚eingestrichen‘ wird, könnte hier aus diesen Gründen derart exponiert werden. Skandalös ist am Job in der Bäckerei aber vor allem die zweite Relevanz, die hier markiert wird: Dass die Protagonistin gezwungener Maßen auf alte Muster zurückgreift, die in Kombination mit der mangelnden Barrierefreiheit der Bäckerei zu massiver Erschöpfung führen. Gleichzeitig problematisiert die Erzählerin die erneute Fokussierung auf eine ‚normale‘ Performanz. So weist das Segment eine gewisse Ähnlichkeit zum Segment zur dritten Hauptschule auf. Auch hier wird das ‚unter dem Radar Fliegen‘ beschrieben, auch hier führen die Selbsttechnik und die verbundenen Praktiken zu einem starken Erschöpfungszustand. Wie die Bäckerei ist auch der Unterricht nicht barrierefrei und die übergeordneten Professionellen werden dafür verantwortlich gemacht. Die Biographin schildert also mit sehr ähnlichen erzählerischen Komponenten eine *wiederholte Erfahrung der Benachteiligung*, die sie dazu zwingt, auf Hilfsmittel zu verzichten und ‚alles so wie die Anderen‘ zu machen. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass die Reaktion keinem offensiv feindlichen Umfeld geschuldet ist, sondern der berufsbiographischen Konstellation und der darin eingelagerten, ökonomischen Abhängigkeit vom Job in der Naturbäckerei, welche die Protagonistin zur Annahme der beruflichen Bedingungen treibt. Trotzdem wird dadurch ein biographischer Konnex zur Schulzeit implizit konstruiert: Die verinnerlichten Strategien können jederzeit re-aktualisiert werden.



Auch wenn die Re-Aktualisierung der Selbsttechnik und der darin eingelagerten Zielsetzung von der Biographin als problematisch reflektiert werden, so kommt in der Bewältigung von Barrieren ohne Hilfsmittel eine Handlungsfähigkeit zum Vorschein, über die, zumindest für eine Zeit, die Umsetzung des berufsbiographischen Entwurfs möglich wird. So handelt es sich hierbei auch um eine enorme Leistung, die den Aufbau eines spezifischen Wissens über die räumliche Umgebung der Bäckerei sowie der zu bedienenden Gerätschaften in einem kurzen Zeitraum erfordert.

### **Die schulischen Subjektivierungsschemata als Barrieren bei der Umsetzung des beruflichen Entwurfs und die reflexive Arbeit am Selbst**

Was kann nun angesichts der in diesem Kapitel erarbeiteten Befunde über die Rolle der schulischen Subjektivierungsmuster in den Passagen der Haupterzählung, die den nachschulischen Lebenswelten gewidmet sind, gesagt werden?

Die aus den präsentierten Sequenzen rekonstruierten Selbstverhältnisse sind einerseits *von einer starken Selbstführung auf einen beruflichen Horizont geprägt*. Dieser wird explizit außerhalb eines Bereichs verortet, der als typisches Berufsfeld bezeichnet wird. Andererseits zeigt sich die *Wirkmächtigkeit der prägenden Vergangenheit*, die an verschiedenen Punkten relevant gemacht wird. *Derart zeigt sich eine produktive Spannung, in deren Rahmen eine ermächtigende Arbeit am Selbst erfolgt.*

Die Handlungsfähigkeit und Energie, die mit der Selbstführung auf die Umsetzung des berufsbiographischen Plans verbunden ist, der eine Tätigkeit in den Feldern Wirtschaft und Pädagogik vorsieht, zeigt sich besonders deutlich im erfolgreichen Kampf gegen die institutionelle Besonderung im Rahmen der beruflichen Rehabilitation.

So wird mit der Schulung eine Entschleunigung und Besonderung des Arbeitswegs verbunden. Die institutionalisierte Benachteiligung, die in der geringen Passgenauigkeit sowie der Qualität der Maßnahme verortet wird, kann relativ schnell durch das widerspenstige Agieren der Protagonistin abgewendet werden. Das Selbstverhältnis, das in der betreffenden Passage zum Ausdruck gebracht wird, ermöglicht ein selbstbewusstes, zielgerichtetes Handeln, das in der Logik der Darstellung insofern eine Aufstiegsbewegung beschreibt, als dass Kathrin Horvath es gelingt, sich ‚in der freien Marktwirtschaft‘ zu behaupten, und dies sehr erfolgreich (sie benötigt lediglich ein Jahr, um einen Lehrabschluss mit Auszeichnung zu erhalten).

Das Ermächtigende, das die ‚psychische Krise‘ und vor allem die dreimonatige Therapie bergen, liegt hingegen auf einer anderen Ebene und ist mit einer gewissen Ambivalenz gekoppelt. Einerseits wird die Protagonistin durch die Magersucht in der Umsetzung ihres beruflichen Plans aufgehalten; zudem erscheint die Krise sehr intensiv. Im Zuge der Magersucht erfolgt eine Re-Fokussierung des Körpers – und diese hängt mit ihrer Vergangenheit zusammen. Genauer: *Die Subjektivierungsschemata, die in den Erzählungen zur Schulzeit deutlich wurden, tauchen nun in verwandelter Gestalt, in Form der Magersucht, wieder auf.* Wie herausgearbeitet wurde, korreliert die defizitäre Körperwahrnehmung mit einer defizitären Denkweise zur Beeinträchtigung, die eine körperliche Arbeit nach sich zieht – ähnlich der Magersucht. Neben einer Reflexion dieser Zusammenhänge und einer Problematisierung der angeeigneten Selbsttechniken wird relevant gemacht, dass diese Reflexionen überhaupt erfolgen können. So erscheint die Therapie als wesentliche biographische Ressource, da hier *ein reflexiver Raum eröffnet wird, von dem aus der Blick auf das Selbst re-justiert werden und eine Auseinandersetzung mit einer behindernden Subjektivität erfolgen kann.*

In den Schilderungen zur Arbeit in der Bäckerei wird erneut die Selbsttechnik thematisiert, die im Rahmen der Hauptschulzeit entwickelt wurde. Hier entsteht der Eindruck, dass die Protagonistin die alten Selbstverhältnisse re-aktualisieren muss, dieses Mal jedoch nicht aufgrund von Mobbing durch Peers, sondern einer nicht barrierefreien Umwelt, die auch Effekt von ausbeuterischen Arbeitsbedingungen ist.

Insgesamt zeigt sich eine Ambivalenz, die an die Grundstruktur des Segments zur HLT erinnert: Auf der einen Seite das gezielte Verfolgen beruflicher Zielsetzungen, die den eigenen Präferenzen entsprechen, auf der anderen Seite die *Wieder-Aufführung von Selbst-Normalisierung*. Die alten Denkmuster und Praktiken wirken in den Erzählungen zu nachschulischen Lebensphasen zwar nach wie vor behindernd und es entsteht angesichts der ausgewählten Ereignisse das Bild einer nachschulischen Kurvenlandschaft. Die damit verbundenen Erfahrungen können aber als ermächtigend gelesen werden, schließlich können Subjektivierungsmuster und Praktiken benannt und reflektiert werden. Dies erscheint letztlich möglich, so dass eine ermächtigende Arbeit am Selbst stattfinden kann, die Ausdruck einer neuen Handlungsfähigkeit ist.

Aufgrund des geringen zeitlichen Abstands zum Interviewtermin kann *der biographische Standpunkt*, von dem aus der Rückblick auf das eigene Leben vorgenommen wird, *als stark von der Arbeit am Selbst und den damit verbundenen kritischen Betrachtungen der (schulischen) Vergangenheit beeinflusst* erachtet werden.

### 9.1.6 Analytische Abstraktion

In diesem Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Fallrekonstruktion nochmals zusammengefasst und abstrahiert. Dabei wird zunächst ein Blick auf die Befunde zur erzählerischen Ebene geworfen und danach gefragt, über welche Stilmittel und Schwerpunktsetzungen Kathrin Horvath sich zur Schulzeit in Beziehung setzt und welche Effekte damit erzielt werden. Im zweiten Punkt erfolgt eine vertiefende Betrachtung jener Erfahrungen, die in den schulbiographischen Passagen relevant gemacht werden.

#### Kathrin Horvaths Schulbiographie als Erzählung zwischen Skandalisierung und Arbeit am Selbst

Kathrin Horvaths schulbiographische Ausführungen können trotz ihrer zunächst komprimierten Darstellungsweise als Beispiel für die Komplexität und Verwobenheit mehrerer sich überlagernder Ebenen und Effekte erachtet werden.

Auf den ersten Blick wirkt die erzählte Schulbiographie als Unterwerfungsgeschichte, in der eine hilflose, allein gelassene Protagonistin einem machtvollen institutionellen Regime ausgesetzt ist, aus dessen brutalem Zugriff sie sich nur mit Mühe herausarbeiten kann. Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass eine solche Lesart verkürzt erscheint und über die Erzählung eine ermächtigende Positionierung zur eigenen Schulzeit möglich wird.

Ein Großteil der Narration wird von einer Erzähllinie getragen, in deren Rahmen eine *Auseinandersetzung mit den institutionellen Praktiken, die im Kontext der Beeinträchtigung stehen, erfolgt*. Diese thematische Schwerpunktsetzung wird bereits zur Adressierung von Erfahrungen aus der frühen Kindheit in der Eingangserzählung erkennbar (zum Beispiel in der Darstellung des Kleinkindes Kathrin Horvath, das als Objekt medizinischer Interventionen positioniert wird (KH 28-30, 41-47)). Sie lässt sich aber auch in den Sequenzen zu den postschulischen Lebenswelten rekonstruieren (zum Beispiel in den Subsegmenten zum Berufsorientierungskurs sowie zur Schulung). Ihren dramatischen Höhepunkt erreicht die Erzähllinie jedoch in den schulbiographischen Passagen, wenn die Besonderungspraktiken

sowie die Inkompetenz der (Stütz-)Lehrer\*innen in der Hauptschule exponiert werden. Die Qualität der Unterstützung wird mithilfe von zwei erzählerischen Kunstgriffen skandalisiert: Einer Beschreibung der inneren Verletzungen, die aus dem Mobbing resultieren sowie einer Kontrastierung der Regelschulerfahrungen mit jenem im Internat, wodurch ausgewiesen wird, dass die Praktiken der Stützlehrer\*innen nicht dem ‚state of the art‘ entsprachen. Die Pointe dieser erzählerischen Schwerpunktsetzung wird als Ergebnissicherung am Ende der Ausführungen zur Schulzeit in der Haupterzählung unterstrichen: „[I]nsofern habe ich von Integration nicht sehr viel Gutes mitbekommen“ (KH 207).

Die besagte thematische Fokussierung kann einerseits als *Effekt des Projekts* gelesen werden, das einen relevanten Kontext der Interviewsituation darstellt. Vergegenwärtigt man sich die Thesen zur sozialen Rahmung der Interviewsituation, wonach diese Text-Kontext-Relation auch durch die im Einladungsschreiben von Quali-TYDES markierten Ziele der Untersuchung und einer affirmativen Bezugnahme der Teilnehmerin darauf geprägt ist, dann kann die skizzierte Erzähllinie als ‚Antwort‘ auf die qua Projektausrichtung an Kathrin Horvath adressierte Anrufung gelesen werden. So wird hervorgehoben, welche Unterstützungskontexte als hilfreich erachtet werden (Aneignungsprozesse in der Sonderschule, didaktisches Engagement in der Primarstufe) und welche nicht (Besonderungspraktiken der Blindenschleife bzw. der Integrationsstunden; ‚Laissez-faire‘ bei Mobbing). Zudem stellt die Biographin im Rückblick auf ihre schulbiographischen Erfahrungen den von ihr erlebten integrationspädagogischen Bemühungen ein schlechtes Zeugnis aus, das über die oben zitierte Bilanzierung verliehen wird. Dadurch werden *die eigenen Erlebnisse in einen historischen, übergeordneten Kontext gerückt, der in seiner Gesamtheit bewertet wird*, obwohl, wie gerade im Nachfrage- teil deutlich wird, auch positive Erfahrungen berichtet werden können (Volksschule und HLT). In den Vordergrund werden jedoch die erlebten Grausamkeiten auf der Sekundarstufe I gestellt, deren Intensität und nachhaltige Wirkung als implizite argumentative Unterlage für eine Verallgemeinerung des Urteils fungieren. Genau dieser Terminus umschreibt einen weiteren Effekt, der über die rekonstruierbare *Erzählstrategie der Skandalisierung* erzielt wird: *Die Narration wird zur Anklage*. Folgt man dieser Metaphorik aus dem Bereich der Juristik, dann wird durch die Anklägerin zunächst die ‚Beweislage‘ umrissen. Dabei werden individuelle Spezifika der Akteur\*innen nicht relevant gemacht, stattdessen verbleibt das Gesagte auf einer abstrakt beschreibenden Ebene des institutionellen Rahmens und der darin erlebten Praktiken. Angeklagt scheinen daher nicht einzelne Personen, sondern das Schulsystem und die darin stattfindende, mangelhafte Unterstützung. Die ‚Beweisführung‘ fokussiert im weiteren auf das Versagen der Stützlehrer\*innen bei der Sensibilisierung schulischer Akteur\*innen sowie deren ‚unterlassene Hilfeleistung‘ gegen das Mobbing der Peers. Der dadurch erlittene Schaden wird anhand der psychischen Verletzungen belegt („eine riesen-klaffende Wunde“ (KH 875)). Am Ende steht als Pointe das bereits erwähnte Urteil, das abstrahierend auf ‚die‘ Integration bezogen wird. In einer solchen Positionierung als Anklägerin und Richterin liegt nun eine ermächtigende Komponente der Erzählung. Denn durch die gewählte Erzählstrategie bleibt die lebensgeschichtliche Selbstdarstellung nicht bei einer Beschreibung der Verwundungen und Unterwerfungsprozesse stehen, sondern diese werden als *Folge von Ungerechtigkeiten* markiert. Zudem entwirft die Erzählerin eine Figur, die ‚niemals aufgibt‘ und um ihr Leben kämpft. Die Passagen zur Hauptschulzeit sind zwar von einer gewissen Ohnmacht und Einsamkeit geprägt, an verschiedenen Stellen werden aber auch Blitzlichter der Handlungsfähigkeit eingestreut, wie die ‚Kündigung‘ der zweiten Hauptschule oder das Reduzieren der Integrationsstunden. Dadurch kann die Schulzeit als zumindest phasenweiser

„Horrortrip“ erzählbar gemacht werden, dem sich die Schülerin aber nie komplett ergibt. Diese zunächst dünne Darstellungslinie zur Handlungsfähigkeit der Schülerin wird durch das Torballteam potenziert, die als biographischer Wegweiser und Ressource konstruiert wird, mit deren Hilfe die Protagonistin aus der schweren biographischen Phase wieder herausfindet. Die Zeit in der Sonderschule wird als Raum der Regeneration und von Handlungsfähigkeit generierenden Aneignungsmöglichkeiten entworfen. In Folge kann die Protagonistin in institutionell geprägten Settings ganz anders agieren, auch wenn sie gleichzeitig alte Muster wiederholt.

Das skizzierte Spannungsverhältnis bildet nun auch den Aufhänger für eine weitere zentrale Erzähllinie, die in den nachschulischen Sequenzen dominiert: *Die Arbeit am Selbst*. Einerseits können die als behindernd gekennzeichneten Umarmungsversuche der beruflichen Rehabilitation abgeschüttelt und eine erfolgsversprechende Karriere im Projektmanagement gestartet werden, andererseits wird die Protagonistin von den „Geistern der Vergangenheit“ heimgesucht (Magersucht, Job in der Naturbäckerei). Das Abarbeiten des berufsbiographischen Entwurfs wird dadurch verzögert, es entsteht aber auch die Opportunität für eine vertiefende Selbstreflexion. Krisen werden damit zur Chance und als potenziell ermächtigend gezeichnet. Gleichzeitig kann dadurch der anklagende Effekt der Erzählung abgestützt werden, denn die Mühen der postschulischen Zeit stehen in Relation zu den erlittenen Verletzungen in der Hauptschule, die dadurch als besonders schwerwiegend und nachhaltig gezeichnet werden. Wie herausgearbeitet wurde, ist der biographische Standpunkt, von dem aus auf das bisherige Leben geblickt wird, wesentlich von diesen, zum Zeitpunkt des Interviews aus betrachtet, jüngeren Entwicklungen geprägt. Die Therapie als Raum, in dem ein wesentlicher Interpretationspunkt (vgl. Fischer 1978) auf das eigene Leben generiert wurde und eine Arbeit am Selbst in Gang gesetzt werden konnte, führt dieser Lesart zufolge zu dem Erzählstil, der das Interview über weite Strecken hinweg prägt: Ein überwiegend abstrakt gehaltener Narrationsmodus mit einer reflexiven Pointierung des Geschilderten aus dem Heute heraus, der fast zur Gänze ohne narrative Elemente auskommt. Anders formuliert: Man merkt der lebensgeschichtlichen Erzählung an, dass der hierin zur Geltung kommende Blickwinkel nicht Ausdruck spontaner „ad-hoc“-Rückblicke auf das eigene Leben, sondern das Resultat einer fortgesetzten, intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst ist. Das macht die Erzählung aus subjektivierungstheoretischer Sicht nicht weniger interessant, im Gegenteil. So kann die Narration auch als emanzipatorische Selbstpraktik gelesen werden, in deren Rahmen die Erzählerin ein *biographisches Wissen über sich (re-)produziert, mit dessen Hilfe die unterdrückten Verhältnisse der Vergangenheit als solche dekuviert und benannt werden können*. Oder mit Foucault gesprochen: Über die Erzählung wird Kritik möglich, kann Kathrin Horvath sich und ihr Selbst „anders denken“, ihre biographische Selbst-Konstitution re-konfigurieren. Die lebensgeschichtliche Erzählung kann daran anknüpfend als Teil einer Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen gedacht werden: Die Selbsttechnik der Biographisierung umfasst *eine Befragung des eigenen „so geworden Seins“* unter Rückgriff auf ein Deutungsschema, das wahrscheinlich in der erst relativ kurz zurückliegenden Therapie und der Zeit danach erarbeitet wurde. So wird ein biographisches Wissen über sich (re-)produziert, durch das eine allmähliche Ablösung von den in das Innere eingeschriebenen, ableistischen Begrenzungen von Macht möglich wird. Durch die derart vorgenommene biographische Selbstkonstitution kann das alte Selbstverhältnis abgeschwächt und als Effekt einer Prozessierung durch machtvollen Bildungsräume begriffen werden; sprich: *Die Möglichkeit zur Wiederaufführung und damit auch Verfestigung des neuen biographischen Selbstentwurfs kann als Teil eines Re-*

*Subjektivierungsprozesses verstanden werden*, in dem sich Kathrin Horvath zum Zeitpunkt des Interviews befindet. Von daher ist ihre Erzählung unter verschiedenen Gesichtspunkten eine Ermächtigungsgeschichte, mit der gleichzeitig der über die Projektinformation transportierten Erwartungshaltung entsprochen wird.

Allerdings ist zu den bisherigen Ausführungen anzumerken, dass Kathrin Horvath diese Geschichte nur in der beschriebenen Art und Weise erzählen kann, weil sie auch über entsprechende Erfahrungen verfügt. Diese werden zu dem skizzierten biographischen Wissen über sich zusammengesetzt. Im Folgenden sollen die in der Erzählung relevant gemachten schulbiographischen Erfahrungsräume und das hierin zum Ausdruck kommende Wissen über sich einer abstrahierenden Re-Lektüre unterzogen werden, die darauf ausgelegt ist, die in den institutionellen Umwelten entwickelten Selbstverhältnisse zu rekonstruieren.

### **Regelschule und Subjektivierung: Normalitäten der Nicht-Zugehörigkeit und Praktiken der Besonderung**

Wie erwähnt lässt sich in den schulbiographischen Passagen der Haupterzählung ein Plot nachzeichnen, der seinen dramatischen Höhepunkt in den Erlebnissen an der zweiten Hauptschule findet. Es sind gerade diese Erfahrungen die eine starke ‚biographische Haftung‘ aufweisen. Ihnen sind aber Schilderungen zur Volksschule vorangestellt, in der bereits die mit der Hauptschule verbundene Problemlage vorskizziert wird.

In letzterem Segment lassen sich unsichtbar gehaltene, aber dennoch wirkmächtige institutionelle Akteur\*innen erahnen, die einen Zwang zum Tragen der Blindenschleife ausüben. Das in der Passage spürbar werdende Unbehagen, das mit den verwunderten Nachfragen der Peers in Zusammenhang steht, lässt sich mit dem Effekt der optischen Besonderung deuten. Die Protagonistin läuft durch das verpflichtende Tragen der Blindenschleife Gefahr, die *Anerkennbarkeit als ‚normales‘ Subjekt* zu verlieren. Durch den *Differenzmarkierer* wird die Zugehörigkeit zu der Gemeinschaft der Mitschüler\*innen zumindest prekarisiert. Schließlich löst das Utensil ein investigatives Befragungsschemata der Peers aus, das auch als neugieriges „Befingern von Anderen“ (Mecheril 2010, 41, zit. nach Kleiner & Rose 2014, 80) gelesen werden kann: Die Protagonistin wird dieser Lesart zufolge bezüglich ihrer Normalitätsmerkmale inspiert. Die Ambivalenz, die durch die scheinbar selbstverständliche Teilnahme am Unterricht auf der einen Seite und die Besonderung durch die Blindenschleife auf der anderen Seite erzeugt wird, erschwert die *Einordenbarkeit der Volksschülerin in die Normalitätszone*, weshalb von den Peers unterschwellig, aber doch *imperativ, auf bestimmte Normalitätsparameter hingewiesen* wird. Zudem wird implizit ein Bedrohungsszenario aufgerufen, in dem eine Neupositionierung, die außerhalb dieser Normalität liegt, potenziell möglich erscheint. Relevant wird hier also ein soziales Spannungsfeld gemacht, *das in Anbetracht der später erfolgreichen Ausführungen zur Selbstführung auf eine ‚normale‘ Performanz bereits als produktiv für die Entwicklung eines solchen Selbstverhältnisses gedacht werden kann*. So zeigt sich bereits an dieser Stelle eine Konstruktion, wonach institutionelle Praktiken einen bestimmten Effekt auf das soziale Miteinander haben: Sie führen zu Besonderung und wirken (negativ) auf die Position von Kathrin Horvath.

Bereitet dieser Effekt in den Erzählungen zur Volksschule lediglich ein Unbehagen, so zeigt sich in der Hauptschulzeit zwischen *Protagonistin und Peers eine differente affektive Besetzung des Verhältnisses*. In den betreffenden Passagen erscheint der schulische Alltag als Horror. Die Protagonistin wird dabei entlang von zwei Differenzlinien als ‚Andere‘ positioniert: ‚Fremd‘ und ‚sehbehindert‘. Die Verzahnung zwischen Peers und unterrichtlichen Praktiken

zeigt sich auch hier. Anhand der Ausführungen in den schulbiographischen Sequenzen der Haupterzählung sowie der Nachfragephase kann eine *institutionell geprägte Subjektposition* für die Schülerin rekonstruiert werden, in deren Rahmen sie zum *Objekt von ‚integrationspädagogischen‘ Maßnahmen* gemacht wird, die neben der *machtvollen Separationspraktik der Integrationsstunden* und den darin eingelagerten *Normalisierungspraktiken* auch *Sonderrechte* umschließen. Im Detail enthalten die Integrationsstunden ein Programm, das die Schülerin als selbstverständliche Adressatin eines Maßnahmenkatalogs erscheinen lässt, dessen Passgenauigkeit nicht überprüft wird. Diesem Regime hat sich Kathrin Horvath zu unterwerfen: Die Position muss mit einer Teilnahme an den Integrationsstunden ausgekleidet werden, zumindest bis zum Ende der 7. Schulstufe. Der professionelle Wirkungsbereich wird in der Erzählung auf diesen Tätigkeitsbereich reduziert, der lediglich auf die Beeinträchtigung fokussiert ist. Die soziale Integration scheint hingegen nicht im Verantwortungsbereich der Lehrer\*innen zu liegen, wie die explizierten Nicht-Reaktionen auf das offensichtliche Mobbing verdeutlichen. Die Lehrer\*innen erscheinen damit in eine *‚doppelte Komplizenschaft‘* verstrickt zu sein: Durch die Besonderungspraktiken bedienen sie einerseits die Differenzlinie Sehbehinderung, entlang der das Mädchen verändert wird. Andererseits setzen sie dem durch die Besonderung evozierten Mobbing nichts entgegen.

Derart wird eine Zurichtung des Subjekts gezeichnet, das in den institutionellen Arenen der Regelschule in eine inferiore Positionierung gerufen und fortwährend erniedrigt wird. Diese Prozedur wird auf Seiten der professionellen Akteur\*innen durch eine diskursive Hintergrundfolie ermöglicht, die für beeinträchtigte Schüler\*innen eine institutionalisierte Subjektposition vorsieht, die das Subjekt zum Objekt von (Separations-)Praktiken macht, die auf die Beeinträchtigung und eine Adaption der Räumlichkeiten fokussiert sind (wobei letzterer Aspekt in der Erzählung als ineffizient bewertet wird). Durch die erfolgte Besonderung kann die Protagonistin von Peers als außerhalb eines Zugehörigkeitskreises positioniert werden, dessen innere Parameter sich auf eine ‚normale‘ Teilhabe am Unterricht beziehen. So zeichnet sich letztlich eine verhängnisvolle biographische Gesamtkonstellation ab: Die Schülerin zieht um, wird bereits dadurch zur ‚Anderen‘. Durch die institutionellen Regime und deren Wirkung auf Peer-Ebene wird diese Positionierung potenziert.

In diesem entworfenen Erfahrungsraum erleidet die Protagonistin tiefgehende Verletzungen. Das Setting, die Praktiken und Positionierungen hinterlassen eine offene Wunde. *Das skizzierte Äußere wirkt auf das Innere* und befördert die Entwicklung eines Selbstverhältnisses, das durch *ein individuelles Verständnis von Behinderung* geprägt ist. Darin zeigt sich eine Annahme der in der Erzählung nicht explizierten, aber naheliegenden, verändernden Anrufung der Peers als auch der individualisierenden und besondernden Praktiken der Professionellen. Diese Positionierung wird als affektiv besetzt gezeichnet: Die Schülerin *fühlt* sich in der 8. Schulstufe schließlich auch als Außenseiterin (KH 116), hat kein Selbstvertrauen und ist nach der Sekundarstufe I „psychisch so am Ende“ (KH 137-138). Wie von der Erzählerin in der selbstreflexiven Passage aus dem Nachfrageteil formuliert, bemerkt sie zur damaligen Zeit nicht, was das skizzierte Szenario in ihrem Inneren ‚anrichtet‘ (KH 873-877). Dieses Innere ist von einem *Denken der Beeinträchtigung als „Manko“* (KH 401), das es wettzumachen gilt, gekennzeichnet. Es sind diese Selbsttechniken und die damit verbundenen *performativen Praktiken eines ‚doing normal‘*, die in der Erzählung relevant gemacht werden. Das Denkmuster wird zuerst im Rahmen der Schilderungen zur 8. Schulstufe erwähnt. Die diskursive Basis wird jedoch bereits in der Sequenz zur Volksschule umrissen, in der von Peers die *Koordinaten einer Normalitätszone diktiert werden*. Die Selbsttechnik ist darauf ausgerichtet, diesen



zu entsprechen um damit die eigene, *inferiore Positionierung zu bearbeiten, um als ‚normal‘ intelligibel* und damit auch den übrigen Mitschüler\*innen zugehörig werden zu können. Das machtvolle Regelschulsetting und die schulbiographische Konstellation bewirken also performative Praktiken, die auf eine *Selbst-Normalisierung* ausgerichtet sind.

Durch die Aneignung von Fähigkeiten in der Sonderschule und den Wegfall der Besondereungspraktiken (Kathrin Horvath befindet sich in der Sekundarstufe II nicht mehr in einem Integrationssetting) kann ein Transformationsprozess des Selbstverhältnisses erfolgen. In den Sequenzen zur nachschulischen Lebensphase wird das Subjektivierungsmuster re-thematisiert, wodurch die ‚biographische Haftung‘ der Erfahrungen aus der Hauptschule deutlich wird. Mit Butler formuliert: *Es zeigt sich eine leidenschaftliche Verhaftung mit einer normativen Normalität*, die bereits in der Volksschule spürbar wird und in Folge durch inferiore Positionierungen und andere Zurichtungspraktiken verfestigt wird. Zusätzlich abgestützt wird diese imperative Normalität über einen Vergleich mit den körperlichen Fähigkeiten der anderen, nicht beeinträchtigten Mitschüler\*innen, die zur Zielvorgabe der performativen Praktiken werden.

Aus dieser machtvollen Begrenzung befreit sich die Protagonistin nach und nach. Die Unterstützung durch die Torballgruppe sowie das Jahr in der Sonderschule markieren die Startpunkte dieser Emanzipationsbewegung. Mit psychotherapeutisch angeleiteten Selbsttechniken und der Auszeit in Italien wird eine forcierte Reflexion der entwickelten Selbstverhältnisse möglich, wodurch ein Re-Subjektivierungsprozess umschrieben wird.

### Conclusio

Kathrin Horvaths Erzählung ist eine Ermächtigungsgeschichte, in der an verschiedenen Stellen eine anklagende Position eingenommen und ein Re-Subjektivierungsprozess beschrieben wird. Diese Aspekte überlagern sich mit einer Subjektivierungsgeschichte, in der ein zurichtendes Regelschulsystem gezeichnet wird, durch das die Protagonistin prozessiert wird. Als problematisch werden dabei explizit die integrationspädagogischen Maßnahmen markiert: Ohne die Blindenschleife und die Integrationsstunden wäre Kathrin Horvath demnach, salopp formuliert, ‚besser dran gewesen‘. In der Oberstufe, in der die Protagonistin über entsprechende Techniken verfügt und die Sozialität nicht durch besondernde Praktiken behindert wird, sind schließlich auch „wieder Freundschaften“ (KH 108) möglich.

Die Erzählung ist aber auch eine Geschichte die vom *Kampf um Normalität* handelt. Zunächst wird die auferlegte Normalität auf das Selbst zurückgebeugt. Der Kampf zeigt sich hier in den selbstnormalisierenden Praktiken, die auf ein Entsprechen der Vorgaben ausgerichtet sind. Im biographischen Verlauf wird der Fokus dieses Kampfes verschoben: Kathrin Horvath arbeitet an einem *Denken von Normalität*, in der die *Beeinträchtigung kein „Man-ko“ darstellt* und nicht einen Selbst-Zwang evoziert, der auf die Fähigkeiten der anderen ausgerichtet ist. Abstrakt betrachtet handelt die schulbiographische Geschichte von einer *normalisierenden Arbeit an der Differenz*. Die nachschulische Zeit handelt hingegen von einer resubjektivierenden Arbeit an den verinnerlichten Normalitätsregimen. Die Narration ist schließlich auch Teil dieser Arbeit am Selbst.



## 9.2 Fallrekonstruktion Markus Oberndorfer

Markus Oberndorfer wurde 1987 geboren. Damit gehört er, wie Kathrin Horvath auch, zu jenen Fällen des Quali-TYDES-Samples, deren Schullaufbahn in einem Zeitraum liegt, in dem bereits die Novellierungen des Schul-Organisationsgesetzes verabschiedet sind. Seine Schulkarriere beginnt an einer Volksschule in A-Bundesland, wo er in einer Integrationsklasse unterrichtet wird. Hier wird der Schüler von einem pädagogischen Team, das aus zwei Lehrer\*innen und einer Frühförderin besteht, unterstützt; ein Setting, das in der Erzählung positiv geschildert wird. Aufgrund eines Umzugs seiner Familie wechselt Markus Oberndorfer nach der dritten Klasse an eine Volksschule in B-Bundesland. Auch am neuen Schulsstandort besucht er eine Integrationsklasse. Formal gleicht das pädagogische Setting jenem an der Schule in A-Stadt, die damit verbundenen Erlebnisse werden im Unterschied zur vorigen Schulstation jedoch negativ konnotiert geschildert. Nach einem schwierigen 4. Schuljahr und einem noch schwierigeren Übergang (die meisten Schulen in der Umgebung verweigern die Aufnahme des Schülers) wechselt Markus Oberndorfer auf ein Gymnasium in einer nahegelegenen Kleinstadt. Nach der ‚mit ausgezeichnetem Erfolg‘ absolvierten Matura beginnt Markus Oberndorfer Politikwissenschaft zu studieren. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews schreibt er nach einem zügigen Studienverlauf bereits seine Diplomarbeit.

Der zuvor skizzierte Bildungsverlauf unterscheidet sich deutlich von Kathrin Horvaths Schulkarriere. Gewisse Ähnlichkeiten zeigen sich allerdings hinsichtlich des schulbiographischen Zusammenspiels von pädagogischen Praktiken und Sozialität, auch wenn Markus Oberndorfer zur Bewältigung der sozialen Herausforderungen eine andere Selbsttechnik entwickelt als Kathrin Horvath: So finden sich in den Passagen zur Schulzeit zahlreiche Verweise auf eine starke Ausrichtung auf sehr gute schulische Leistungen. Solch eine Selbstführung mag im Kontext von Schule im Allgemeinen und von Gymnasium im Besonderen keine erwähnenswerte Besonderheit sondern einen Standard der Subjektkonstitution darzustellen. Im Fall von Markus Oberndorfer zeigt sich das Streben nach schulischer Exzellenz aber auch als Effekt einer schulbiographischen Konstellation, in der institutionelle Akteur\*innen und systemische Strukturen zu einer massiven Diskriminierung des Schülers führen.

### 9.2.1 Soziale Rahmung des Interviews

Markus Oberndorfer bekundet in einem Email sein Interesse für die Teilnahme an Quali-TYDES. Er hatte die Informationen zum Projekt durch eine elektronische Bewerbung, die über die Email-Verteiler der Behindertenvertrauenspersonen verschiedener österreichischer Universitäten erfolgt war, erhalten. Der ausgefüllte Kurzfragebogen mitsamt Einverständniserklärung ist als Attachment gleich angehängt. Einen Tag nach Erhalt des Mails kontaktiere ich Markus Oberndorfer telefonisch, um ausführlich Hintergründe und Intentionen des Projekts zu erläutern. Darüber hinaus erörtere ich die Anforderungen für ein biographisches narratives Interview. Markus Oberndorfer erklärt daraufhin erneut seine Bereitschaft zur Teilnahme und fügt hinzu, dass gerade die historisch-politische Ausrichtung von Quali-TYDES seine Aufmerksamkeit hervorgerufen habe. Im letzten Teil unseres Telefonats fragt Markus Oberndorfer, ob ich auch meine Dissertation im Kontext des Projekts schreibe, was ich bestätige. Daraufhin erkundigt sich mein Gesprächspartner nach dem thematischen Fokus meiner Arbeit. Ich antworte gemäß dem damaligen Stand meiner damaligen Überlegungen damit, dass ich einen analytischen Schwerpunkt auf die Bildungsbiographien der Teilnehmer\*innen legen möchte.

Abschließend akkordieren wir den Ort und Zeitpunkt für unser erstes Treffen. Markus Oberndorfer präferiert ein Treffen in seiner Wohnung.

Mein Interviewpartner präsentiert am vereinbarten Interviewtermin einige *Zeugnisse aus der Volksschule* und meint, dass diese mir sicherlich dazu dienen könnten, einen ersten Eindruck von den Stationen seiner Schulkarriere zu erhalten. Zudem würden mich, als Bildungswissenschaftler, derlei Dokumente sicherlich interessieren. Ich werfe einen Blick auf die Zeugnisse und bedanke mich für das besondere Engagement. Markus Oberndorfer bietet mir daraufhin an, Kopien der Zeugnisse anzufertigen, damit ich die Dokumente auch in Ruhe analysieren könne. Ein Angebot, das ich dankend annehme. Anschließend informiert mich mein Gesprächspartner darüber, dass er sich im Sinne einer guten Vorbereitung auf das Interview ausführlich mit seiner Mutter unterhalten habe, besonders bezüglich seiner Schulkarriere. Dies habe ihm geholfen, einige Erinnerungen aufzufrischen.

Anschließend besprechen wir verschiedene Aspekte des Projekts (u.a. Fokus auf Lebenslauf und Behinderung, politischer Impetus von Quali-TYDES) als auch des Interviews selbst. Dabei umreißt ich nochmals kurz den angedachten Ablauf unseres Gesprächs (Einschalten des Aufnahmegeräts, Erzählstimulation, narrativer Part ohne Unterbrechungen, anschließend Nachfragephase) und die Anforderungen an die Narration (alle Erinnerungen erzählen, die ihm wichtig sind, so früh wie möglich beginnend und so ausführlich wie er möchte).

Im Interview entwickelt der Biograph eine ausführliche Narration, die mehr Zeit in Anspruch nimmt, als von mir erwartet: Auch nach 2,5 Stunden hat mein Interviewpartner seine Haupterzählung noch nicht beendet. Leider müssen wir an dieser Stelle das Interview unterbrechen und an einem späteren Zeitpunkt fortsetzen, da ich einen weiteren Interviewtermin an diesem Tag habe. Ich teile Markus Oberndorfer mein Bedauern über diese Umstände mit und frage, ob es für ihn in Ordnung wäre, das Interview an einem möglichst zeitnahen Termin fortzuführen, was positiv beantwortet wird. So findet der zweite Teil des Interviews vier Tage später an gleicher Stelle statt.

An diesen, auf Basis meiner Forschungstagebucheinträgen erfolgenden Rekonstruktion der Vorgeschichte sowie des Interviewverlaufs lassen sich wesentliche Rückschlüsse zur sozialen Rahmung des Interviews mit Markus Oberndorfer ziehen. Auch wenn ich in den Vorgesprächen deutlich gemacht hatte, dass für das Projekts das gesamte bisherige Leben der Teilnehmer\*innen von Bedeutung ist, scheint meine Antwort auf die Frage nach dem Schwerpunkt meiner Dissertation *eine Vorbereitung auf das Interview evoziert zu haben, die auf die Schulzeit fokussiert ist*. Markus Oberndorfer hat zu diesem biographischen Setting gewissermaßen recherchiert. Neben einem Studium seiner Zeugnisse (zumindest jener aus der Volksschule, die er zum Termin mitbringt) hat er sich mit seiner Mutter über seine Schulzeit unterhalten, *was bedeuten könnte, dass die Erzählung auch von diesem Wissen einer dritten Person beeinflusst ist*.

Darüber hinaus demonstriert Markus Oberndorfer mit der intensiven Vorbereitung auch sein starkes commitment zur Projektteilnahme bzw. das Anliegen, die persönliche Geschichte und seine Erlebnisse möglichst umfassend und genau einzubringen.

### 9.2.2 Markus Oberndorfers Erzählung

Markus Oberndorfers Interview ist mit Abstand das längste aus dem Quali-TYDES Sample. Die Haupterzählung erstreckt sich insgesamt über 3,5 Stunden, worauf ein einstündiger Nachfrageteil folgt. Wie erwähnt wurde aufgrund der Länge der Narration ein zweiter Termin notwendig. Anhand dieser Zahlen wird bereits deutlich, dass der Biograph in einer sehr

ausführlichen und präzisen Art und Weise aus seinem Leben erzählt. In der Haupterzählung dominieren Beschreibungen und Argumentationen. Besonders prägnante Begebenheiten werden häufig in Form von Anekdoten wiedergegeben und fungieren als Beleg-Episoden. In diesen Textteilen markiert der Erzähler Gedanken, die dem damaligen jungen Markus Oberndorfer zugeschrieben werden und auch solche, die seinem heutigen oder zumindest einem später entwickelten Blickwinkel auf die Dinge entsprechen. So scheint der Biograph bemüht, zwischen erzähltem und erzählendem Ich zu differenzieren. Beinahe akribisch wird dabei zwischen eigenen Erinnerungen und jenen der Mutter unterschieden. Dadurch expliziert der Erzähler zumindest einige inhaltliche Versatzstücke, die wahrscheinlich im Rahmen des bereits erwähnten Vorbereitungsgesprächs mit seiner Mutter erworben wurden.<sup>55</sup> Im biographischen Text finden sich zahlreiche Selbstthematisierungen, an denen auffällt, dass sie unter Verwendung eines akademisch-soziologischen Vokabulars theoretisierend gerahmt werden.<sup>56</sup> Zudem lässt sich ein Bemühen ausmachen, das Berichtete zeitlich exakt zu verorten, denn Erlebnisse und Begebenheiten werden dem damaligen Lebensalter oder dem Schuljahr, an einigen Stellen sogar einem exakten Datum zugeordnet.<sup>57</sup>

Der überwiegende Teil der Erzählung weist eine klare chronologische Orientierung auf, wobei der Biograph in den Segmenten zur Schule und zum Studium seine Erzählung nach einer institutionellen Taktung (Jahrgangsstufe bzw. Studienjahr) ausrichtet. Auffällig ist die bedächtige, überlegte Erzählweise: Der Biograph hält häufig zwischen Sequenzen kurz inne – wohl um seine Gedanken zu sortieren und so die nachfolgende Passage vorzubereiten. Dadurch wird nicht nur eine klare, gut nachvollziehbare Strukturierung erzeugt, sondern auch eine gewisse Flexibilität möglich, die sich im Einfügen von spontan erinnerten Begebenheiten zeigt. Die Narration wird mitunter in Rahmenschaltungen durch das (eigene) Aufwerfen von Fragen moderiert, womit der inhaltliche Fokus des Nachfolgenden vorab deutlich ausgewiesen wird.<sup>58</sup> Bedeutende Passagen werden in der Einleitung zu Sequenzen klar markiert<sup>59</sup> und in Folge durch Belegerzählungen oder auch eher abstrakte Darstellungen der Problemzusammenhänge verdeutlicht. Die Erzählung erfolgt also überwiegend recht geordnet, was auch als Effekt der Vorbereitung des Biographen erachtet werden kann.

Die drei wesentlichen inhaltlichen Stränge der Narration werden bereits in der Eingangserzählung angelegt:

Die *Vorgänge in der Familie*, die hier mit Schilderungen zur Wohnsituation sowie zu einem Umzug innerhalb von A-Stadt verknüpft werden (MO 4-7, 16-24, 43-46). Im weiteren Verlauf der Erzählung bilden sie eine rezessive Linie.

Die *Beeinträchtigung und die Arbeit am Körper* nimmt ebenfalls eine eher rezessive Rolle ein, wobei die Entdeckung der Beeinträchtigung gleich mit Physio- und Hippotherapie verknüpft wird und sich eine affirmative Haltung zeigt (MO 9-15).

Die *Erfahrungen an verschiedenen Stationen der Bildungslaufbahn* – ein thematischer Fokus, der sich schließlich zum dominanten, strukturgebenden Strang der Erzählung entwickelt

55 Z.B.: „Ich hab dann angeblich ah behauptet meine Mutter vom zweiten bis fünften Lebensjahr äh Physiotherapie gehabt“ (MO 9-11)

56 Z.B.: „Dann hat es sich normalisiert es ist nicht mehr so ich hab dann sowas wie soziale Anerkennung gewonnen“ (MO 34-36)

57 Z.B.: „Nur die letzte Schularbeit hab ich nicht mitgemacht, weil ich am vierzehnten Juni schon operiert worden bin und wir an dem Tag noch eine Schularbeit hatten.“ (MO 1380-1383)

51 Z.B.: „Ja, dann war ich also dort, ah in C-Stadt und hab, hab dort jetzt gewohnt, hatte irgendwie, ja, ich mein, wie bin ich eigentlich hingekommen [zur Schule, Anm. TB]?“ (MO 544-546)

59 Z.B.: „Ja, mh, die Sache mit der Schulwahl nachher war ein großes Thema“ (MO 819-820)

und in der Eingangssequenz anhand der Erinnerungen an den Kindergarten abgehandelt wird. Auffallend ist dabei, dass an dieser Stelle ein Konnex zwischen pädagogischen Arrangements und deren Wirkung auf Peers gezogen wird. So wird an dieser frühen Stelle der Erzählung darauf hingewiesen, dass Markus Oberndorfer für Sozialität ‚arbeiten‘ muss – und zwar durch das Ausweisen seiner besonderen kognitiven Fähigkeiten, wodurch er von den übrigen Kindern „Anerkennung“ (MO 36) erfährt. Dieses Thema wird im weiteren Verlauf des Interviews in Varianzen aufgegriffen.

Die Eingangserzählung endet mit einer Beschreibung der neuen Nachbarschaft, in die Markus Oberndorfer mit seiner Familie ein Jahr vor Schulbeginn zieht. Die räumlich orientierten Schilderungen zur neuen Umgebung werden mit Verweisen auf einen gewissen körperlichen Ehrgeiz verweben. So bringt sich der junge Markus Oberndorfer in den Straßen des Vororts von A-Stadt das Fahrrad fahren selbst bei (MO 51-53).

Danach wird mit den Erzählungen zur Schulzeit der thematische Schwerpunkt der Haupterzählung eröffnet. Hier zeigt sich eine segmentale Struktur, die inhaltlich auf die einzelnen Schulen sowie den Übergang zwischen Primar- und Sekundarstufe ausgerichtet ist (erste Volksschule in A-Stadt, zweite Volksschule in C-Stadt, Übergang, Gymnasium in E-Stadt). Dabei werden zu Beginn der Segmente die pädagogischen und schulstrukturellen Spezifika detailliert erzählt und hinsichtlich ihrer Effekte auf das Soziale des Klassengefüges erörtert. Die Erlebnisse an der ersten Volksschule werden überwiegend positiv bilanziert, jene an der zweiten aufgrund der sozialen Spannungen hingegen ausschließlich negativ. Im betreffenden Segment verlässt der Biograph die chronologische Anordnung der Narration, um Unterschiede zwischen den beiden erlebten schulischen Umwelten vorzunehmen. Der Übergang auf die Sekundarstufe I ist dramatisch gehalten und endet mit einer Aufnahme am Gymnasium in E-Stadt. Die sehr ausführlichen und detaillierten Berichte zur Gymnasialzeit stellen den quantitativen Schwerpunkt der Erzählung dar. Hier erfolgen positiv konnotierte Ausführungen zur neuen Schulkultur, die mit jener der zweiten Volksschule kontrastiert wird. In der ersten Hälfte des Segments lassen sich ähnliche thematische Fokussierungen wie in den schulbiographischen Passagen zur Primarstufe ausmachen: So wird die prekäre soziale Situation auf Peer-Ebene indiziert und das pädagogische Setting, aber auch sonstige schulische Aktivitäten (z.B. Chor), werden erläutert. Schließlich wird anhand des Themas Operation die körperliche Erzähllinie wieder kurzzeitig in den Vordergrund gerückt und mit dem auf institutionelle Passagen orientierten Erzählstrang verweben. Der zweite Teil des Segments zum Gymnasium wird inhaltlich von Erzählungen zu einer Clique, zu welcher der Schüler Markus Oberndorfer Zugang findet sowie dem vor der Matura ansteigenden Leistungsdruck, dominiert. Zudem findet sich eine Art Update zu den Entwicklungen auf der familialen Ebene in diesen Teil der Erzählung eingelagert, wobei auf die Probleme der Partnerschaft der Eltern verwiesen wird.

An die Erzählungen zur Schulzeit schließt ein Segment an, das der Umstellung auf den universitären Betrieb gewidmet wird. Die im Politikwissenschaftsstudium erzielten akademischen Erfolge werden mit der guten Ausbildung am Gymnasium in E-Stadt in Verbindung gebracht. Im darauffolgenden Abschnitt der Narration finden sich ausführliche Berichte zu Auslandsreisen mit der Clique.

Im Nachfrageteil stelle ich zunächst Fragen zum Themenkomplex Barrierefreiheit und Studium, woraufhin mein Interviewpartner von seinen diesbezüglichen Erlebnissen sowie seinem Engagement im Rahmen eines studentischen Gremiums an der Universität in F-Stadt berichtet. Die weiteren Nachfragen adressieren die Schulkultur am Gymnasium in E-Stadt.

In seinen Antworten geht der Erzähler auch nochmals auf die Operation ein und umschreibt die Reaktionen der Peers auf die sich nach einiger Zeit einstellenden körperlichen Veränderungen. Meine letzte Frage zielt auf den Kontext Familie und Bildung ab. In seiner Antwort portraitiert der Biograph engere Familienmitglieder und verweist auf deren hohe Bildungsaффinität.

Die schulbiographischen Passagen machen, wie anhand dieser Zusammenfassung der inhaltlichen Schwerpunkte der Narration sowie der Erzählstruktur deutlich wird, *das Herzstück der Erzählung aus. Der institutionelle Fokus mit dem Grundthema pädagogische Praktiken und Sozialität wird bereits in der Eingangssequenz angelegt und entwickelt sich zum Schwerpunkt der lebensgeschichtlichen Selbstdarstellung* – zumindest für die schulbiographischen Passagen. Im Part zur nachschulischen Phase wird diese Thematik nur kurz aufgegriffen, ansonsten erfolgt eine Fokussierung der sozialen Aktivitäten am Beispiel der Auslandsreisen mit der Clique.

### 9.2.3 Rekonstruktion der schulbiographischen Segmente

Für dieses Kapitel der Falldarstellung wurde ein Modus der Präsentation gewählt, der sich vom vorigen Fall „Kathrin Horvath“ unterscheidet. Wie bereits angeführt, handelt es sich bei der Haupterzählung von Markus Oberndorfer um einen außergewöhnlich umfangreichen autobiographischen Text. Aufgrund des enormen Umfangs der schulbiographischen Segmente, die, wie zuvor erwähnt, das Herzstück der Erzählung ausmachen, muss aus Gründen der Darstellbarkeit eine Reduzierung der für eine Analyse ausgewählten Passagen erfolgen. So werden im Folgenden relevante Kernstellen (vgl. Menz 2008, 32ff.) aus dem schulbiographischen Teil der Haupterzählung untersucht. Die Abfolge der präsentierten sowie interpretierten Sequenzen entspricht der chronologischen Struktur der Haupterzählung. An einigen Stellen werden die anhand der untersuchten Textabschnitte entwickelten Thesen mit Befunden zu anderen schulbiographischen Passagen, deren rekonstruktive Gewinnung aus den genannten Gründen in dieser Arbeit hier nicht dargestellt werden kann, abstützend ergänzt.

#### **Die Volksschule in A-Stadt: „[I]rgendwie sind die Unterschiede auch nicht so deutlich herausgekommen“**

Die nachfolgende Sequenz stellt den Auftakt der schulbiographischen Passagen dar und dreht sich um die Erlebnisse an der ersten Volksschule in A-Stadt.

MO: Zur Schule selbst da hab ich wirklich sehr viel Glück gehabt weil ich hatte ich bin nämlich dann in eine Integrationsklasse gekommen ahm und hatte zwei sehr engagierte Lehrerinnen die sich da einiges einfallen haben lassen / die verbale Beurteilung hab ich ja eh schon ausgeführt äh wir hatten sehr viel projektorientierten Unterricht in der Form dass also ah die ersten zwei Stunden jeweils des Tages wenn ich mich richtig erinnere diesem projektorientierten Unterricht gewidmet waren und und also äh es gab so eine Reihe von Stationen ah wo wir verschiedene Aufgaben zu erledigen hatten und ah wenn wir eine Aufgabe gemacht haben haben wir dafür einen Stempel bekommen und am Ende der Woche mussten wir also äh dann vorzeigen was wir alles gemacht haben es gab so Pflichtstationen und Wahlstationen und ich äh ich hab's immer recht angenehm gehabt weil ich hab dann zuerst äh die Pflichten gemacht und dann nachher zum Ende die Wahlstationen die am Anfang völlig überlaufen waren von der Klasse und dann hab ich's recht gemütlich gehabt ja // was ich eigentlich ah was mir eigentlich auffällt mhm über meine Arbeit ich glaub ich war damals noch sehr ein äh Einzelgänger ich hab was ich mich so erinnere nicht gern äh in Gruppen gearbeitet so mit anderen Leuten also manchmal ließ sich's nicht vermeiden äh es war teilweise so vorgeschrieben aber nicht äh ja ich mein ich hab mich soweit mit meinen äh Klassenkollegen recht gut verstanden und wir haben es war halt ein bissi mhm ja wirklich enge Kontakte hatte ich kaum (MO 67-97)

Zu Beginn des Textausschnitts wird die Schule als außerordentlicher Glücksfall bewertet, worauf eine längere Argumentation folgt. Die positive, den weiteren Ausführungen vorangestellte Evaluation wird zunächst mit dem pädagogischen Setting der Klasse begründet. Der Schüler kann hier eine Integrationsklasse besuchen. Fraglich bleibt vorerst, warum dies als „Glück“ erachtet wird. Eine solche Rahmung könnte sich auf die geringe räumliche Distanz zu einem solchen pädagogischen Angebot, die generelle Möglichkeit zum Regelschulbesuch oder auch die spezifische Qualität der mit der Schule verbundenen Erfahrungen beziehen. Die Argumentation wird nach der groben Indizierung des Settings mit einem Verweis auf zwei zentrale Akteurinnen der schulischen Umwelt konkreter. So werden die Lehrerinnen als besonders engagiert und kreativ beschrieben, womit gleichzeitig auf die personale Ausstattung des Unterrichts hingewiesen wird. Dieser unterscheidet sich durch die doppelte Besetzung der Lehrerinnenrolle von einem herkömmlichen Rahmen. Neben diesem Aspekt wird die Beurteilungspraxis als positiv angeführt. Hier bezieht sich der Erzähler auf das dem Interview vorangegangene Gespräch mit mir, in dem er einige Zeugnisse aus der Volksschulzeit präsentierte und die „mündliche Bewertung“ bereits erwähnte. Der nächste Punkt der Argumentationsfigur wird schließlich detaillierter ausgeführt. In der Erinnerung des Erzählers erfolgte der „projektorientierte Unterricht“ täglich und weist Konturen eines Stationen-Modells auf. Ein mit dem didaktischen Modus verknüpft Element, die Aufteilung der Stationen nach Wahl und Pflicht, wird infolge dazu genutzt, um eine Positionierung der Erzählfigur vorzunehmen: Der Schüler Markus Oberndorfer schwimmt nicht mit der Masse der übrigen Schüler\*innen, sondern geht das Abarbeiten der Aufgaben in einem vom Rest der Klasse als differierend dargestellten Vorgehen an. Daraus erwachsen ihm Vorteile, er hat es im Gegensatz zu seinen Klassenkolleg\*innen „recht gemütlich“. Die Distinktion und damit verbundene Positionierung wird in Folge nicht weiter ausgeführt, stattdessen legt der Erzähler eine Pause ein, wonach in einer Reflexion das erzählte Ich mit der Kategorie „Einzelgänger“ versehen wird. Die Einstufung wird argumentativ mit einer damaligen Priorität begründet, wonach der Schüler es nicht mochte, in Gruppen zu arbeiten und derartige Konstellationen vermied. Auffallend ist bei der Annoncierung dieses scheinbar selbstbestimmten Einzelgängertums, dass mit zwei aneinandergereihten Temporaladverbien („damals noch“) eine Veränderung dieser Position suggeriert wird. Die Formulierung fungiert gleichzeitig als Ankündigung und Auftakt für eine problematisierende Erörterung, die durch eine Beschreibung der Beziehungsqualität zu den Mitschüler\*innen erfolgt: Der Schüler versteht sich mit den anderen Peers aus der Klasse recht gut, „wirklich enge Kontakte“ werden jedoch nicht erinnert.

Nach der positiven Gesamtevaluation adressiert der Erzähler in der analysierten Passage zwei wesentliche Aspekte seiner Erinnerungen an die Volksschule: Das als besonders gelungen erachtete didaktische Setting, das als Resultat der Bemühungen der beiden Lehrerinnen ausgewiesen wird. Die Beschreibung des projektorientierten Unterrichts gerät nach dem Markieren der Qualität des pädagogischen Arrangements zu einem Präludium für eine Problematisierung der sozialen Position des Volksschülers, die in einer Ambivalenz aus Selbstbestimmung und Problematisierung gehalten ist. Bemerkenswert ist an diesem zweiten Fokus der Passage, dass die erörterte Positionierung nicht als Effekt der Umwelt, sondern, so scheint es hier, als *Ausdruck einer intrinsischen Veranlagung* erachtet wird. Die damit verwobene Präferenz und Positionierung wird jedoch mit einer Transformationsankündigung verwoben („damals noch sehr ein äh Einzelgänger“).

Mit den beiden benannten thematischen Schwerpunkten, die sich im obigen Textausschnitt verknüpfen finden, wird ein *Spannungsfeld zwischen Sozialität und pädagogischen Praktiken*



konstruiert und relevant gemacht. Dabei verweist der Erzähler auf ein geringes Maß der Qualität der Beziehungen mit seinen Peers; eine negative Relationierung zwischen erzähltem Ich und den übrigen Schüler\*innensubjekten wird jedoch nicht gezeichnet. Das in der Architektur der Passage auszumachende Themenpaar findet sich schließlich noch in weiteren Teilen der Erzählungen zur Volksschule in A-Stadt, die hier Erwähnung finden sollen: Zum Beispiel in einer Passage, in der das pädagogische Programm geschildert wird, das für die Schüler\*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) vorgesehen ist: So werden diese als Gruppe konstruiert (MO 176-188), die aufgrund der gemeinsamen Zuschreibung Förderbedarf für einen gewissen Zeitraum von der Klasse getrennt werden und zusätzliche Stunden am Nachmittag haben, um eine spezielle Förderung zu erhalten. Markus Oberndorfer erhält hier von einer Frühförderin ein Training seiner feinmotorischen Fähigkeiten im bildnerischen Gestalten und durch das Schreiben am Computer. Der Erzähler erinnert sich dabei als Schüler, der gerne an diesem Förderunterricht teilgenommen hat: „[U]nd das hab ich muss ich sagen auch sehr gern gemacht“ (MO 184-185). Auch wenn der Protagonist aufgrund des Förderunterrichts zeitweise vom Rest der Klasse getrennt ist, verbringen er und die anderen Kinder mit SPF den überwiegenden Anteil der Stunden in der Klasse, wo er „immer das volle Programm“ (MO 168) absolviert. In einer Analogie zum ersten Textausschnitt werden die integrationspädagogischen Praktiken bezüglich ihrer Wirkung auf das Soziale (positiv) evaluiert: „[E]s war nicht so viel was unterschiedlich gewesen wäre und irgendwie sind die Unterschiede auch nicht so deutlich rausgekommen“ (MO 174-175). Durch die Arbeit der Lehrer\*innen können hier nicht weiter erläuterte Differenzen zwischen den Schüler\*innen keine Bedeutung erlangen. Als primäres Verdienst der Lehrkräfte wird im biographischen Rückblick also eine Art ‚Differenz-Management‘ hervorgehoben, das ein didaktisches Vorgehen inkludiert, welches die Konturen der im Kapitel zur Umsetzung schulischer Integration in Österreich thematisierten reformpädagogischen Techniken trägt.

### **Teilhabe, Differenz und Raum: Zwischen Harmonie und Veränderung**

MO: Zu meiner Behinderung, zu der äh Frage wie die Leute so damit umgegangen sind. Ah, ich, das war eine, das war eine sehr merkwürdige Geschichte, weil ich war, w- wir hatten die Klasse oben äh im zweiten Stock ganz am ah am einen Ende, äh also ma is die Stiege raufgangen, konnte direkt in die Klasse reingehn und am anderen Ende, das war so so ungefähr, war das Klo, das heißt, man musste also wenn man zum Klo wollte von unserer Klasse, an allen andern Klassen vorbei gehn und die haben also da gesehn, wie ich so den Gang entlang gewackelt komme, ja, ham aber nicht mit mir geredet und jedes Mal wenn ich am Klo war und irgendein anderer war zufällig auch dort äh, konnt ich damit rechnen, dass mich der fragt, was eigentlich mit mir los is, ja das war schon, das hab ich dann eigentlich als mehr oder weniger normal wahrgenommen weil's einfach, jo es war mehr oder weniger, regelmäßig so, jo/ ahm, innerhalb der Klasse war das eigentlich nicht so das große Thema muss ich jetzt sagen, das, oder ich kann mich zumindest nicht dran erinnern, ja

TB: Mhm

MO: Ähm // jo, die Leute warn insgesamt sehr nett und haben sich wirklich sehr bemüht / äh da a v- also vor allem, vor allem mein ich jetzt die Lehrerinnen. (MO 316-341)

Am Beginn des Textausschnitts steht eine rhetorische Frage des Erzählers, mit der die inhaltliche Justierung der Sequenz angekündigt wird: Es geht um den Umgang mit der Beeinträchtigung durch Andere, wobei hier im Gegensatz zur vorigen Passage nicht die unterrichtlichen Praktiken behandelt, sondern die Reaktionen auf der Peer-Ebene in den Vordergrund gerückt werden. Zum Auftakt der Thematisierung wird der räumliche Rahmen einer Szenerie erläu-

tert, in die der Protagonist eingesetzt wird. Für die Handlung ist zunächst die Architektur des Stockwerks, in dem sich die Klasse von Markus Oberndorfer befindet, von Relevanz. Wenn dieser auf die Toilette muss, ist er dazu gezwungen, an allen weiteren Klassen auf dem Stockwerk vorbeizugehen, die sich zwischen dem Klassenzimmer und der Toilette befinden. Dieser Gang über den Flur ist der erste Fokus der Sequenz. Die Perspektive, die dabei zunächst eingenommen wird, ist jene der Schüler\*innen, die in der produzierten, bildlichen Anordnung in oder vor den anderen Klassenräumen stehen, während der Protagonist vorbeigeht. Die Zuschauer\*innen sehen Markus Oberndorfer, wie es vom Erzähler formuliert wird, ‚den Gang entlang wackeln‘. Diese Formulierung könnte als Ausdruck eines Bemühens gelesen werden, mit einer Prise Ironie eine gewisse Distanz zum Erlebten aufzubauen. Neben diesem Aspekt wird mit der ironisch gefärbten Beschreibung auch die Motorik des Schülers thematisiert. Mit diesem Perspektivwechsel wird ein Effekt erzeugt, über den die Blickregime der klassenexternen Peers und das damit verbundene Unbehagen spürbar werden. Die Interaktionen im Raum des Flurs bleiben auf die ‚stummen Blicke‘ beschränkt. Erst im ‚Backstage‘, dem Verborgenen der Toilettenräume, wird deutlich, was ‚die Blicke eigentlich sagen wollen‘. So ließe sich die szenische Konstruktion zumindest lesen.

Im angedeuteten Interaktionsschema, das abseits einer breiteren Schulöffentlichkeit stattfindet, wird Markus Oberndorfer dazu gezwungen, sich bezüglich seines als different wahrgenommenen Körpers zu äußern. Auch wenn die Fragen der männlichen Peers als ‚kindliche Neugierde‘ bezüglich der physischen Differenz gedeutet werden könnten, wird aufgrund der Charakteristik der Gesprächsinhalte das bereits durch die Blicke am Flur hervorgerufene Unbehagen zusätzlich betont – und damit auch deren Wirkung auf das erzählte Ich. Die Fragen der Peers tasten den Körper von Markus Oberndorfer ab, versuchen ihn einzuordnen. Dieses Fragen beinhaltet aber auch eine Aufforderung an den Schüler, *sich in Relation zu einem von den Peers aufgerufenen Normalitätsspektrum zu positionieren. Dieser Imperativ fungiert zugleich als verändernde Anrufung, die schon in die Blickpraktiken auf dem Flur eingelassen scheint.* Die Verweise auf die Regelmäßigkeit und den Ort der Befragungen potenzieren den unangenehmen Effekt, denn sie geschehen abgeschottet von der Schulöffentlichkeit des Gangs an einem intimen Ort, an dem der außerhalb ‚lediglich‘ mit Blicken bedachte Schüler nun ‚gestellt‘ und interrogativ inspiert werden kann.

Laut der Darstellung in der obigen Sequenz nimmt der Schüler die Konfrontationen auf der Toilette als „normal“ wahr. Die verwendete Formulierung wird mit der häufigen Frequenz der sich wiederholenden Abläufe auf der Toilette begründet. Auch wenn mit dieser Rahmung auch eine Relativierung der Wirkung der Interaktionen auf das erzählte Ich beabsichtigt sein könnte, wird hier *eine Normalität des Schulalltages relevant gemacht, in der Markus Oberndorfer außerhalb der Klasse als Anderer adressiert wird.* Die durchgehend negativ gehaltene Färbung der diesbezüglichen, alltäglichen Erfahrungen verweist eher auf die subjektivierende Wirkung der diskursiven Praktiken der Peers. *So wird der Protagonist in den Räumen außerhalb der Klasse in eine verändernde Position gerufen.* Ob dies zu einer Annahme geführt hat, bleibt an dieser Stelle offen.

Am Ende der Sequenz reduziert der Erzähler die Dramatik, in dem der ‚externe‘ Erfahrungsbereich mit jenem des Sozialraums der Klasse kontrastiert wird, wo die körperliche Differenz „nicht so das große Thema“ war. Unter der bereits zu Beginn der Passage verwendeten Bezeichnung „Leute“ wird einer zunächst eher vage, verallgemeinernd gehaltenen Akteur\*innengruppe ein relativ diffuses Lob erteilt. Die Hauptadressat\*innen des Lobes werden jedoch gleich im nächsten Hauptsatz expliziert: die Lehrerinnen. Durch die implizit er-

folgende Spiegelung der Sozialität innerhalb und außerhalb der Klasse werden die pädagogischen Akteurinnen gewissermaßen zum Garanten für ein positives Miteinander konstruiert, das allerdings an den räumlichen Grenzen der Klasse endet.

So kann zusammenfassend zu dem untersuchten Textausschnitt festgehalten werden, dass hier eine Zwiespältigkeit entworfen wird, in der die Klasse von Markus Oberndorfer *eine lokale Normalität darstellt*. Kontrastiert wird diese Normalität mit jener, die außerhalb des Klassenzimmers herrscht. Auf den Fluren wird die *Relationierung zwischen Protagonist und Peers durch deren verändernde Blicke* zum Ausdruck gebracht, mit den Befragungen in den Sphären der Toilettenräume wird der dyadische Charakter der Beziehungen verdeutlicht. Die klassenexternen Schüler\*innen manövrieren Markus Oberndorfer über die erwähnten diskursiven Praktiken in eine inferiore Position, die von der körperlichen Differenz, die als außerhalb eines impliziten Normalitätsschemas liegend erachtet wird, gerahmt wird. So wird ein *ambivalentes Selbstverhältnis gezeichnet, wobei allerdings die affektive Haltung zu den Lehrer\*innen im Vordergrund steht*, wie auch in den meisten Passagen zu den Erfahrungen an der Volksschule in A-Stadt, die von durchgehend positiven Referenzen an die pädagogischen Akteur\*innen gekennzeichnet sind, zum Ausdruck kommt. Dies wird besonders in der nachfolgenden, melancholisch gehaltenen Gesamtbilanzierung deutlich.

### Die Schule als Zuhause

MO: Ja, und des war so, ja es war aber eigentlich, und in Erinnerung geblieben is mir das eigentlich deswegen so, weil ich mich doch hier muss ich sagen, sehr zuhause gefühlt habe ja, es war irgendwie schon / es war sehr und ja, es is, deswegen war der Umzug dann auch eine relativ heftige Sache (MO 384-389)

In dem sehnsüchtig unterlegten Resümee wird zunächst der im Heute des Interviews mögliche, detaillierte Erzählstil mit der besonderen Erfahrungsqualität der schulbiographischen Phase erklärt. Auch wenn die Volksschulzeit bereits relativ lange zurückliegt, wirkt ihr positiver Gehalt auch heute noch so stark, dass die Umstände und Erlebnisse präzise beschrieben werden können. Das Wort „hier“ vermittelt den Eindruck, dass der Biograph an die Orte seiner Volksschulzeit gedanklich zurückreist. In diesem Bereich der Vergangenheit fühlte sich Markus Oberndorfer „sehr zuhause“. Mit dieser Metapher wird die affektive Besetzung des Verhältnisses zwischen Schüler und Schule zum Ausdruck gebracht, wodurch die ergebnissichernde, positive Gesamtevaluation der schulbiographischen Phase unterstrichen wird. *Die Schule wird, so könnte man meinen, zu einem Zuhause* – auch wenn, wie gezeigt wurde, zumindest einige Erinnerungen an die Sozialität der Schule eine gewisse Ambiguität entstehen lassen. Genau genommen wird also *die Klasse zu einem Zuhause*, denn hier findet der Schüler eine Umwelt vor, die im Kontext der Teilhabe ermöglichenden Bemühungen der Lehrer\*innen beschrieben wird.

Mit der Annoncierung des Umzugs als „heftige Sache“ wird zum Schluss der Sequenz eine mit dem Ereignis verbundene Problematik suggeriert.

### Der schulbiographische ‚Clash of Cultures‘: Die neue Volksschule in C-Stadt

Die in der vorigen Sequenz angedeutete, mit dem Umzug verbundene Problematik zeigt sich bereits in einer Passage, in der die Aufnahme-Weigerung des Direktors der Volksschule, die im neuen Wohnort von Markus Oberndorfer liegt, thematisiert wird (MO 468-480). Dabei wird auf die diskriminierende Natur der ablehnenden Haltung hingewiesen: Der Direktor

wird als mächtiger Gatekeeper gerahmt, der den Jungen wegen der Beeinträchtigung an ‚seiner‘ Schule nicht aufnehmen will. Anstatt an seinem neuen Wohnort unterrichtet zu werden, ist der Schüler nun dazu gezwungen, die vierte Schulstufe an einer Volksschule in C-Stadt zu absolvieren, wo er eine Integrationsklasse besucht. Damit sind allerdings die nächsten Problemlagen verbunden. So sind die Erzählungen zur neuen Schule von Kontrastierungen durchzogen, in denen die als negativ erlebte neue schulische Umwelt mit jener in A-Stadt verglichen wird. In der nachfolgenden Passage werden diesbezüglich die integrationspädagogischen Arrangements relevant gemacht.

MO: Aber dort war’s eben so, es gab, ahm, eine geistig Behinderte, die ah eine eigene Betreuerin hatte, also äh keine Lehrerin, sondern die hat so die is so mh daneben gesessen und hat mit ihr was weiß ich so irgendwelche Türmchen aus Ringen gebaut oder irg- irgendwas halt veranstaltet, äh ja. Und was irgendwie sehr heftig war, die hat, die hatte die Angewohnheit, sich selbst zu schlagen und hatte auch irgendwie sehr, sehr st- starke Spasmen in den Händen, ich kann mich, äh ich kann mich sehr gut erinnern, wenn ma sie so an den Händen angegriffen hat, hat ma gemerkt, die is völlig, ah, auf 180, ja total angespannt / wobei ich, ich mein, ich kenn mich da nicht so aus, ich hab mich dann mal gefragt, ob das nicht vielleicht auch was mit dem schlechten Klima in der Klasse zu tun hatte, dass das vielleicht äh diese Autoaggression, die das ja is äh, noch etwas angeheizt hat ich mein, ja, das kann ich nicht beurteilen letztlich, aber es war jedenfalls nicht sehr angenehm und äh, es war kein sehr angenehmes Klima einfach dort, ja. Dann war irgendwie dann war der eine der im Rollstuhl gesessen is und der eben äh sozusagen nach einem Lehr äh, also so, mehr oder weniger ein Jahr zurück war und der is dann von der ah Sonderschullehrerin unterrichtet worden wodurch dann praktisch sozusagen für den Rest eine Lehrerin übrig geblieben is, die klassischen Frontalunterricht gemacht hat

TB: Mhm

MO: Also kein keine Projekte oder sonst irgendwas, ah wie ich’s ja aus A-Stadt durchaus noch in Erinnerung hatte, was eigentlich auch für mich ein recht heftiger Unterschied war (MO 607-640)

Die Sequenz beginnt mit einer Argumentation, in deren Rahmen ein Gegensatz zur alten Volksschule in A-Stadt annonciert wird. Infolge werden die an der neuen Schule erfolgenden integrationspädagogischen Praktiken mit einem Fokus auf zwei andere behinderte Schüler\*innen thematisiert. Zunächst wird das Unterstützungssetting einer Mitschülerin erläutert, die über ihre Beeinträchtigungsform („geistig behindert“) eingeführt wird. Die pädagogischen Tätigkeiten werden in einer abwertend-euphemisierenden Art und Weise dargestellt („Türmchen aus Ringen gebaut oder irg- irgendwas halt veranstaltet“) wodurch, in Kombination mit der Betonung der Profession der Unterstützerin („Betreuerin [...] keine Lehrerin“), der besondernde Effekt der Praktiken hervorgehoben wird. Ähnlich wie in den Schilderungen zur Volksschule, wird hier ein impliziter Konnex zwischen dem pädagogischen Wirken der professionellen Akteur\*innen und der Sozialität gebildet: *Das soziale Klima in der Klasse wird als Katalysator der Autoaggressionen und starken Spasmen der Schülerin vermutet*, wobei über die Relativierung des eigenen Standpunktes eine Abschwächung der These erfolgt („das kann ich nicht beurteilen letztlich“).

Ein weiterer Mitschüler, der ebenfalls im Kontext seiner Beeinträchtigung eingeführt wird, erhält gleichfalls eine Art Einzelbetreuung. Allerdings von einer ‚richtigen‘ Lehrerin, die als Sonderpädagogin identifiziert wird. Alle anderen Schüler\*innen, inklusive dem Protagonisten, werden in einem Setting, das als „Frontalunterricht“ gekennzeichnet wird, von der zweiten Lehrkraft unterrichtet. Die Differenz zu den pädagogischen Praktiken an der Schule in A-Stadt ist laut Aussage des Erzählers auch dem damaligen Schüler Markus bewusst – und

diese Differenz wird als Herausforderung gerahmt („ein recht heftiger Unterschied“). So wird eine *negativ konnotierte Erlebnisqualität der neuen schulischen Umwelt* markiert.

In der analysierten Sequenz webt der Biograph eine Argumentationskette, die sich aus bestimmten Erinnerungen an die pädagogischen Praktiken der zweiten Volksschule zusammensetzt, die vor dem Hintergrund eines nachträglich erworbenen Wissens (was sich z.B. in den Berufsbezeichnungen und der Benennung des pädagogischen Settings zeigt) betrachtet werden: Entlang von zwei Einzelarrangements für behinderte Schüler\*innen, dem Differenzpaar Frontal- vs. Projektunterricht sowie dem Hinweis auf die negative Atmosphäre werden in der Argumentationslinie die Unterschiede zur vorigen Volksschule ausgewiesen. Mit dem Fokus auf zwei behinderte Klassenkolleg\*innen wird ein pädagogischer Umgang mit Beeinträchtigung gezeichnet, der besondernd wirkt. In A-Stadt werden die behinderten Schüler\*innen lediglich phasenweise aus der Klasse herausgenommen, nehmen aber die meiste Zeit mit den anderen Schüler\*innen am dominanten didaktischen Setting, dem Projektunterricht, teil. Die dauerhafte Ausgrenzung der beiden im obigen Ausschnitt portraitierten Schüler\*innen vom Frontalunterricht etikettiert diese hingegen als anders. Auch wenn sie im gleichen Raum unterrichtet werden, erzeugt die ‚individuelle Förderung‘ durch einen zugeordneten Erwachsenen eine Zweiteilung der Schüler\*innenschaft: So wird durch das pädagogische Arrangement eine Differenzlinie konstruiert, die sich auf die kognitiven Fähigkeiten der Individuen bezieht. Die Pointe der Argumentationslinie liegt schließlich in der angedeuteten Wirkung auf die *Subjektivität des Schülers*, der die Veränderungen als „*recht heftigen Unterschied*“ wahrnimmt. Auch wenn der Protagonist durch seine Teilhabe am Frontalunterricht der besondern Etikettierung qua Einzelförderung entgeht, wird die hier entworfene schulische Umwelt relevant gemacht, in der, im Gegensatz zur Volksschule in A-Stadt, Differenzen durch das Agieren der professionellen Akteur\*innen betont werden. Wie sich dieses Arrangement genau auf das erzählte Ich auswirkt, bleibt vorerst noch unklar.

Die in der Passage sichtbar werdende Konstruktionslogik einer negativen Kontrastierung wird in der nachfolgenden Sequenz (MO 641-690) fortgeführt, wenn etwa der betonierte Pausenhof den Grünflächen an der Schule in A-Stadt gegenüber gestellt wird. Darüberhinaus werden die Besonderheiten der Integrationsklasse in C-Stadt markiert, wie z.B. die mangelnde Funktionalität des Klassenraums und dessen Lage in der Peripherie des Schulgebäudes (da dieser ursprünglich als Konferenzzimmer konzipiert wurde und, so die Konstruktion des Erzählers, daher auch keine Pausenglocke hat). Zudem wird auf die hohe Anzahl an „Ausländer[n]“ (MO 680) und einige „Verhaltenskreative“ (MO 690) referiert, die nach Ansicht des Biographen in der Integrationsklasse platziert wurden, um das Niveau der anderen Klassen zu steigern. So wird der Eindruck erweckt, die Integrationsklasse fungiere als „Restpostenklasse“ (Specht et al. 2006, 35) an der Schule. In einer anderen Sequenz werden die Lehrer\*innen als unerfahren und überfordert beschrieben (MO 735-764).

Mit den skizzierten Beschreibungen kritisiert der Erzähler die damaligen Zustände in der Klasse und konstruiert gleichzeitig eine Rahmung, die als Kulisse für die weiteren, episodenhaft gestalteten Erzählungen zur Volksschulzeit in C-Stadt dient, wie z.B. dem nachfolgenden Textausschnitt, in dem das soziale Klima illustriert wird.

### Der Umgang mit Beeinträchtigung auf der Peer-Ebene

MO: Und es war irgendwie eine sehr aggressive Grundstimmung in der Klasse die Leute ham sich sehr sehr oft geschlagen und so mir sehr [*Wort wird betont*] deutlich in Erinnerung geblieben is, das muss, äh das muss so um Weihnachten gewesen sein

TB: Mhm

MO: Da sind wir so im Sesselkreis gesessen, und äh, die Lehrerin hat uns verkündet, dass jetzt also, ah, der Frank wiederkommt und das war, ein offensichtlich ein bisschen lernbehinderter Typ, der vorher schon in der Klasse war offensichtlich und dann irgendwie weggegangen ist und was mir eben so in Erinnerung geblieben ist, war, dass die alle total auf dem herumgepeckt ham, so „Waaas, der kommt wieder? Dieser Volltrottel, he, he, he?“ Ja, obwohl sie eigentlich selber teilweise nicht so wahnsinnig hell warn, aber, auf den ham sie sich alle ja, auf den ham sie alle eingepeckt.

TB: Ja.

MO: Ja und dann warn also, dann warn das also zwei, weil der is also gemeinsam mit dem Hannes dann unterrichtet worden äh von der anderen Lehrerin. (MO 698-724)

Mit dem Verweis auf die häufige physische Gewalt wird gleich zu Beginn der Passage die soziale Atmosphäre in der Klasse, die als Ausdruck einer permanenten aggressiven Stimmung unter den Schüler\*innen gedeutet wird, negativ hervorgehoben. Nach diesem generellen Befund folgt eine Belegerzählung, die eine spezifische Konnotation trägt.

Im erinnerten pädagogischen Setting („Sesselkreis“) genügt alleine die Ankündigung der Rückkehr eines Schülers, um Spannungen auszulösen, die sich, wie an einer anderen Textstelle angeführt wird, später auch in tatsächlichem Mobbing entladen. Frank, der als lernbehindert ausgewiesen wird, wird als „Volltrottel“ verunglimpft und in Folge in seiner Abwesenheit auf ihn „eingepeckt“.

Die Szene verstärkt die Kontrastierung der beiden erlebten Klassenkulturen. So stellen die Alltäglichkeit der physischen Gewalt sowie die in der Sequenz ausgewiesene Aggressivität gegenüber einem behinderten Schüler einen Kontrast zum harmonischen Schulalltag in A-Stadt dar. Der Protagonist ist von der Reaktion der Mitschüler\*innen schockiert, daher ist dem Biographen auch heute noch das Ereignis „deutlich in Erinnerung“. Die Szene brennt sich aber nicht nur wegen der thematisierten Aggressivität ‚an sich‘ ins Gedächtnis ein, sondern weil darin auch ein feindseliger Umgang mit Beeinträchtigung zum Ausdruck kommt. „Volltrottel“ kann zwar als Bestandteil des allgemeinen österreichischen Kanons an Schimpfwörtern aufgefasst werden, angewendet als Bezeichnung für eine Person mit dem Attribut Lernbehinderung erfährt der Terminus allerdings eine zusätzliche Aufladung. Dieser Lesart zufolge handelt es sich um eine abwertend-stereotype Kategorisierung, wonach die Person auch aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung als „Volltrottel“ bezeichnet wird. So können die Hasstiraden der Peers als Mobilisierung eines diskriminierenden Diskurses interpretiert werden, innerhalb dessen der abwesende Schüler inferior positioniert wird. In der Szenerie scheint Markus Oberndorfer vom aggressiven Gebaren der Mitschüler\*innen nicht unmittelbar betroffen. Folgt man der zuvor entwickelten Lesart, könnte die Relevanz der Anekdote aber auch darin liegen, dass mit dem hier zum Vorschein kommenden Diskurs zu Behinderung indirekt auch Markus Oberndorfer angerufen wird, der zwar keine kognitive, aber eine andere Beeinträchtigung aufweist, und daher im Kontext des mobilisierten Diskurses zumindest potenziell als anders konstruiert werden könnte.

Der Erzähler illustriert mit der Episode ein Klassenklima, in dem die Differenzlinie Beeinträchtigung in einer feindseligen Art und Weise konstruiert wird. Denn mit dem Verweis auf die Positionierung von Frank im Klassengefüge wird ein zweites Mal ein negativer Konnex zwischen Schüler\*innen mit SPF und den übrigen Peers hergestellt.<sup>60</sup> Als Leidtragende des Klimas werden in der Erzählung somit lediglich behinderte Schüler\*innen ausgewiesen. So

60 So wurde bereits die Anspannung der Schülerin mit Einzelbetreuung als Reaktion auf die Stimmung in der Klasse gedeutet.



wird bis zu dieser Stelle des Segments ein *schulischer Erfahrungsraum* gezeichnet, der von *besondernden Praktiken und einer aggressiven Stimmung innerhalb der Klasse* gekennzeichnet ist, wodurch eine Verwobenheit der Phänomene zwar nicht expliziert, aber suggeriert wird. Im Gegensatz zur gelungenen Integration in A-Stadt wird die neue Integrationsklasse als ein auf eigenen Erfahrungen basierendes Negativbeispiel angeführt. Die soziale Position von Markus Oberndorfer bleibt an dieser Stelle jedoch offen, auch wenn die behandelten Sequenzen hierzu bereits Hinweise enthalten und sie erahnen lassen. Umso drastischer wird diese jedoch, mitsamt ihren Wirkungen, in zwei aneinandergereihten Passagen verdeutlicht. In der ersten berichtet der Erzähler von einer psychischen Krise, die sich zur damaligen Zeit einstellte.

### Akutbehandlung der schulischen Wunden: Die Psychotherapie

MO: Mir is es damals, das muss ma schon auch sagen, sehr schlecht gegangen ich hab, ich hab auf einmal wieder Angst im Dunkeln gehabt ich hab dann, das war, das warn ziemliches Drama, weil ich wollt immer Licht haben im Zimmer und ma kann ja natürlich nicht mit Licht schlafen das geht nicht (lacht). Dann, ah, hab ich einen Gelsenstecker ins Zimmer bekommen, der ziemlich, so n ziemlich großes Ding, so richtig / ah, der halt grad soviel Licht gemacht hat, dass ma sagen konnte, es is Licht da, ja so psychologischer Effekt gewissermaßen, aber halt so, dass man schon noch schlafen konnte auch (lacht), ja, also, ah, ja, und äh, ich bin dann auch in psychotherapeutische Behandlung gegangen weil ich ziemliche ah, ich hatte Angst vor Hexen

TB: Mhm

MO: Also, also ziemlich ziemlich wilde Gschichtn eigentlich (lacht), ja, ahm, mh, ja, ich war auch nicht der einzige

TB: Mhm

MO: Äh, die Therapeutin bei der ich damals war, hat äh gelegentlich einmal erwähnt dass aus der Klasse noch drei andere Leute bei ihr in Behandlung waren (lacht) äh mh, von denen ich einen dann gelegentlich getroffen hab weil er manchmal nach mir so, so Stunde hatte war ein recht netter Kerl der Sascha, der war so ein Adoptivkind ah, hatte sechs Geschwister oder fünf, auch alle Adoptivkinder ja, aber eigentlich ein ganz lieber Kerl / mh, ja, und, aber dort bin ich halt, ich mein so das Jahr kann ma sagen war eigentlich mal so Akutbehandlung mehr oder weniger nach dem Jahr war ich dann halbwegs, wieder hergestellt. Es is dann ja in E-Stadt auch besser gegangen und dann wars halt mehr so sozial

TB: Mhm

MO: Sozialkontakte aufbaun und so das war sozusagen das langfristige Ziel weil da hab ich ja immer schon a gewisse gewisse Schwierigkeiten gehabt das hab ich ja auch ah vorher schon erwähnt dass ich gerne alleine gearbeitet hab (MO 889-939)

In der Passage wird sukzessive ein Problemzusammenhang entfaltet, in dem die Auswirkungen der schulischen Erlebnisse auf das erzählte Selbst thematisiert werden. Zu Beginn der Sequenz wird mit dem Adverb „damals“ vage der Zeitpunkt der im Folgenden berichteten Geschehnisse umrissen. Dem Protagonisten geht es in der Phase sehr schlecht, was mit Angst-Symptomen in Verbindung gebracht wird, die als ‚Rückfall‘ gerahmt werden: Der damalige Markus Oberndorfer hat *wieder* Angst im Dunkeln, was als Phänomen einer früheren Entwicklungsphase verstanden werden könnte. Zur Erläuterung der Auswirkungen wird der erzählerische Blick auf die Geschehnisse in der Familie gerichtet, die als „Drama“ bezeichnet werden. Konkret geht es um eine Angst im Dunkeln, die im Kontext des Schlafens oder Schlafens Gehens verortet wird. Der Protagonist benötigt Licht, um schlafen zu können. Zur Lösung der hier aufgespannten Problematik wird ein Gelsenstecker (vermutlich von den Eltern) installiert. Allerdings lassen sich innerhalb der Familie nicht alle Symptome

‚behandeln‘, denn die Angst scheint weitere Aspekte zu umfassen: Der Junge fürchtet sich auch vor Hexen, weshalb eine Psychotherapie in Anspruch genommen wird. Heute kann der Erzähler darüber lachen und damit seine Distanz zu der Phase markieren. Die Intensität der zurückliegenden Erlebnisphase wird jedoch über die Termini „wilde Geschichte“ und „Drama“ exponiert. Durch den Verweis auf weitere, aus der gleichen Klasse stammende Klient\*innen, *wird die psychische Krise implizit mit den Erfahrungsräumen der Schule in Zusammenhang gebracht*. Demnach erleidet Markus Oberndorfer *in dieser Arena Verletzungen*, die einer psychotherapeutischen Behandlung bedürfen, womit die Erlebnisqualität des Sozialen und deren Intensität umrissen werden. Im weiteren Verlauf der Sequenz wird der dramatische Zustand mit der Bezeichnung des ersten Therapiejahres als „Akutbehandlung“ hervorgehoben. In einer Vorschau wird eine positive Entwicklung an der nächsten Schule, die sich hinter der örtlichen Angabe „E-Stadt“ verbirgt, angedeutet. Am Abschluss der Ausführungen zur Therapie steht eine Benennung der therapeutischen Ziele nach der einjährigen „Akutbehandlung“: Das Aufbauen von Sozialkontakten, was mit der Referenz auf die bereits erwähnte Tendenz zur Vermeidung von Gruppenarbeiten an der ersten Volksschule als längerfristige Problematik ausgewiesen wird. Bemerkenswerterweise verortet der Biograph damit, obwohl auch implizit auf die Geschehnisse auf Schulebene verwiesen wird, die Gründe für die Problematik erneut in sich. So wird eine *Arbeit am Selbst an einem geschützten Ort* angedeutet, die zunächst auf eine Behandlung der akuten Verletzungen abzielt und in weiterer Folge den Aufbau von Sozialkontakten vorsieht, was im Umkehrschluss als ‚internes Defizit‘ des Protagonisten erachtet wird.

### Misslungener Auftakt mit Folgen: Die Sherlock Holmes Episode

Im Anschluss an die Erläuterungen zur Psychotherapie wird schließlich eine Belegepisode erzählt, in welcher der Scheinwerfer auf ein Erlebnis gerichtet wird, das auf den Beginn der Zeit an der Volksschule in C-Stadt datiert wird. Damit wird letztendlich die Relation zwischen der sozialen Atmosphäre der Klasse und Markus Oberndorfer expliziert und als Erklärung für die Therapie nachgereicht.

MO: Also, ganz am Anfang wie ich nach C-Stadt gekommen bin, das war ne sehr ungünstige Sache, hab ich im äh Sommer davor so Sherlock Holmes gelesen in so ner gekürzten Ausgabe und da kommt irgendwie so vor, ja, ah, das is, ah, mh, Sherlock Holmes und Watson lernen sich kennen und der Sherlock Holmes sagt zum Watson „Ja, wir sollten uns gegenseitig erklären welche Schwächen wir haben, damit wir gut miteinander auskommen“ / ja

TB: Mhm, mhm

MO: Und das hab ich dann dort gemacht, in C-Stadt und die ham mich angeschaut als ob ich geistesgestört gewesen wär natürlich und spätestens in dem Moment war ich endgültig unten durch, ja aber ja, und dann hab ich mich natürlich äh zurückgezogen und hab halt gesagt „Scheiß drauf, und schau ma, dass mas Jahr irgendwie überleben aber nichts, ja, bloß nicht anstreifen an den andern Leuten“ (MO 934-953)

Zunächst wird der Zeitpunkt sowie das Ergebnis einer verhängnisvollen Interaktion markiert, die in den Kontext der zweiten Volksschule gerückt wird. „Ganz am Anfang“ der 4. Klasse ereignet sich demnach das nachfolgend Berichtete – und es muss in der Retrospektive als „sehr ungünstige Sache“ bilanziert werden. Unklar bleibt die räumliche Ebene bzw. die soziale Anordnung, in der die Szene spielt. Ob es sich hier um den Unterricht handelt oder um ein Gespräch zwischen Peers in der Pause bleibt unbestimmt. Das Setting kann daher nicht präzise bestimmt werden, wesentlicher erscheint aber auch die Dynamik, die durch das

literarisch inspirierte Vorstellungsangebot ausgelöst wird. Dabei greift der Schüler auf eine Episode aus ‚Sherlock Holmes‘ zurück, in welcher der Detektiv den Kennenlernprozess mit seinem neuen Mitarbeiter Watson durch die unorthodoxe Offerte stimuliert, sich über die persönlichen Schwächen auszutauschen, um so einen produktiven Beitrag zu einer harmonischen Zusammenarbeit zu leisten. Der kommunikative Clou funktioniert in der Realität der neuen Klasse jedoch nicht, im Gegenteil: Sollte durch die Einladung zu einem offenen, selbstkritischen Austausch ein gutes Miteinander erreicht werden, so mutiert das Kommunikationsangebot zur Zielscheibe für die Aggressionen der Mitschüler\*innen, die sich vorerst lediglich in deren Blicken spiegeln. Die neuen Klassenkolleg\*innen können mit der sozialen Einführung über Schwächen und der damit einhergehenden harmoniesuchenden Selbstpräsentation nichts anfangen. Das neue Klassenmitglied erntet Unverständnis und manövriert sich so gleich zu Beginn des vierten Schuljahres in eine diffizile Lage: „[S]pätestens in dem Moment war ich endgültig unten durch“. Was sich genau hinter dieser Formulierung verbirgt, kann nur vage umrissen werden. Die Bildlichkeit weist auf eine irreversible Exklusion hin. Der Schüler hat eine ihm unbekannte soziale Konvention nicht erfüllt bzw. mit dem ‚Integrationsversuch‘ gegen einen bestimmten Erwartungskodex verstoßen. Das tatsächliche Ausmaß der Ausgrenzung wird jedoch in dieser Sequenz nicht ausgewiesen.

Als Konsequenz der Ablehnungserfahrungen zieht sich Markus Oberndorfer zurück. Er unternimmt keine weiteren ‚offensiven‘ Kommunikationsversuche mehr. Wie kritisch der soziale Status und die damit verbundene Erlebnisqualität gewesen sein muss, wird mit der aufgerufenen Metapher ‚unten durch sein‘ zum Ausdruck gebracht, womit eine dauerhafte Positionierung auf einer unteren Ebene der sozialen Hackordnung der Klasse suggeriert wird. Mit der zweiten Metapher („schau ma, dass mas Jahr irgendwie überleben“) wird die *intensive Wirkung auf das erzählte Selbst* angedeutet: Es geht für Markus Oberndorfer um *das soziale Überleben*, womit ein *existenzieller Kampf* umschrieben wird, der bis zum Schuljahresende in der sozialen Arena der Peers stattfindet. In Anbetracht der vorigen Sequenz, in der die Angstzustände und therapeutische „Akutbehandlung“ thematisiert wurden, lässt sich das dramatische Ausmaß der Erfahrungen erahnen – auch wenn der Erzähler hier keine weiteren Details anführt. Ähnlich zur Erzähltechnik von Kathrin Horvath können diese lediglich bildhaft vermittelt werden. Die Verletzungen und damit verbundenen Interaktionen bleiben unerwähnt, ihre Wirkmächtigkeit zeigt sich jedoch in den Angstzuständen.

Mit der Passage wird schließlich ein weiterer Grund für die negative Färbung der Darstellungen zum Schuljahr in C-Stadt angeführt. Die Problematik zeigt sich demnach in einem Setting, das durch Besonderung und Aggression auf der Peer Ebene charakterisiert wird. Wurden bis zu diesem Punkt der Erzählung lediglich andere Schüler\*innen mit SPF als Adressat\*innen der feindseligen Praktiken der Peers erwähnt, so reiht sich der Biograph nun selbst in diese Riege ein. Auch wenn hier nicht die Rede von beeinträchtigungsbezogenen Diskriminierungen durch Peers ist, kann ein solcher Hintergrund nicht ausgeschlossen werden. Wesentlicher für die schulbiographische Rekonstruktion ist hier aber der über die kontrastierenden Beschreibungen der beiden Volksschulen dargestellte ‚Clash of Cultures‘. Während in den Erzählungen zu A-Stadt ein integrativ gerahmtes Setting als ermöglichend und positiv geschildert wird, zeigen die Ausführungen zur Schule in C-Stadt das Versagen pädagogischer Bemühungen, das argumentativ mit den schwierigen Rahmenbedingungen (Lage der Klasse, Klassenkonstellation, Unerfahrenheit der Lehrer\*innen) erklärt wird. So kann der Biograph die im aggressiven Klassenverband erlittenen Verletzungen als Effekt einer Klassenkultur begreifen, die Symptom einer misslungenen Integration ist.

In der Darstellung der Erlebnisebene wird jedoch ein junger Markus Oberndorfer präsentiert, der *aus der ‚heilen‘ Welt* der Volksschule in A-Stadt kommend in kürzester Zeit in eine *schulisch induzierte, veritable Krise schlittert* und gezwungen ist, um *das psychische und soziale Überleben zu kämpfen*. Damit wird ein *dramatisches Selbstverhältnis* umschrieben, das als *Produkt der hostilem Erfahrungsräume der Schule* begriffen werden kann. Der Schüler reagiert auf die Feindseligkeiten der Peers mit einem Rückzug, der mit einer spezifischen Strategie gekoppelt ist: „[B]loß nicht anstreifen an den andern Leuten.“ Der Protagonist scheint hier auf keinerlei Ressourcen zurückgreifen zu können und wirkt alleine in einer feindlichen schulischen Umwelt, so dass er eine Strategie entwickelt, die auf das *Überleben des restlichen Schuljahres ausgerichtet ist*. So gilt es, Konflikte mit Peers unter allen Umständen zu vermeiden und ‚nicht anzustreifen‘.

Gleichzeitig muss Markus Oberndorfer zu dieser Zeit aber noch einen weiteren Kampf ausgetragen, der auf der Bühne des Übergangs stattfindet.

### „Die wollten irgendwie nicht so wirklich“: Der Übergang als Absagemarathon

MO: Die Sache mit der Schulwahl nachher war ein großes Thema weil ah, weil das halt nicht so einfach war, ich mein, wir hams zuerst versucht auf verschiedenen Gymnasien in F-Stadt weil, G-Stadt war praktisch zu weit weg, war die allge- war die Meinung und äh j oder irgendwie w, jedenfalls ham wirs zuerst in H-Stadt probiert und dort, mh, die wollten irgendwie nicht so wirklich. Sie habens nicht klar gesagt aber sie wollten irgendwie nicht so wirklich, ja obwohl ich eigentlich kein schlechtes Zeugnis hatte, bin ich der Meinung, weil ich hab ja lauter Einser ghabt, ich hatte halt bei vier Gegenständen die Bemerkung danebenstehen „nach dem Lehrplan für körperbehinderte Kinder unterrichtet“ und ich hätt wahrscheinlich so in Zeichnen natürlich keinen Einser kriegt, aber

TB: Mhm

MO: Also in den Hauptfächern bin ich sowieso schon normal nach dem normalen Lehrplan unterrichtet worden (MO 815-836)

In der ausgewählten Passage werden die Schwierigkeiten beim Übergang auf die Sekundarstufe thematisiert. Die Probleme werden bereits zu Beginn der Sequenz annonciert, die „Sache mit der Schulwahl“ gestaltet sich „nicht so einfach“. Anhand der Ausführungen wird deutlich gemacht, dass die Präferenz für die schulische Zukunft auf einer gymnasialen Karriere liegt. Diese Priorität erscheint nicht verwunderlich, weist der Biograph doch an verschiedenen Stellen der Erzählung auf seine sehr guten schulischen Leistungen an beiden Volksschulen hin. Da die Distanz zum Gymnasium in G-Stadt als zu weit entfernt erachtet wird,<sup>61</sup> erfolgt die weitere Suche zunächst mit einem Fokus auf die Gymnasien in F-Stadt. Die dortigen Entscheidungsträger\*innen wollen Markus Oberndorfer aber „irgendwie nicht so wirklich“ an ihrer Schule haben. Von Schulseite werden keine expliziten Begründungen angeführt, allerdings verweist der Erzähler auf die ablehnende Haltung der institutionellen Gatekeeper. Die abweisenden Resonanzen erscheinen jedoch verwunderlich, schließlich kann der Schüler ein sehr gutes Abschlusszeugnis aus der vierten Klasse vorweisen.

Der Biograph vermutet den mit vier Beurteilungen verbundenen Zusatz „nach dem Lehrplan für körperbehinderte Kinder unterrichtet“ als ausschlaggebend für die impliziten Ab-

61 Der Erzähler verwendet in diesem Zusammenhang eine distanziert klingende Formulierung „war die Meinung“. Die Ansicht wird hier nicht dezidiert als die eigene markiert. Dies legt den Schluss nahe, dass es um die Meinung anderer in den Übergang involvierter Personen handelt, wobei es sich wahrscheinlich um die Mutter handelt, die später diesbezüglich als wesentliche Akteurin ausgewiesen wird.

sagen.<sup>62</sup> Die Anmerkung SPF ist demzufolge für die skeptische Haltung der schulischen Entscheidungsträger\*innen ausreichend, obwohl die für den Übergang eigentlich als entscheidend zu erachtenden Hauptfächer nach dem Regellehrplan unterrichtet und mit ‚sehr gut‘ benotet worden waren. So scheint der Zusatz „nach dem Lehrplan für körperbehinderte Kinder unterrichtet“ alle anderen Leistungen zu überschatten. Der Schüler wird hier in einer spezifischen Art und Weise *objektiviert*, nämlich nicht, wie sonst in schulischen Kontexten üblich, in Bezugnahme auf seine individuellen Leistungen. Vielmehr wird er *aufgrund des Labels SPF pauschalisierend als für den Besuch der Gymnasien ungeeignet* erachtet. Der etikettierende Hinweis genügt also, um Markus Oberndorfer *zum unmöglichen Schüler* zu konstruieren. Was sich konkret hinter dem Zusatz verbirgt, hat dabei, dem Anschein nach, überhaupt keinen Einfluss auf die Einschätzung der Fähigkeiten des Schülers und ist nicht Gegenstand der hier nur angedeuteten Kommunikation mit den zuständigen Entscheidungsträger\*innen. Somit *mutiert der Sonderpädagogische Förderbedarf zum Stigma*, das zur *schulbiographischen Behinderung* führt. Der Schüler trägt an der *Last des Stempels SPF schwer* – und dieser ‚Stempel‘ wird als bestimmender Faktor des Übergangs gekennzeichnet.

Anzumerken bleibt noch, dass es sich bei der Zurückweisung um eine wiederholte Erfahrung handelt (wie erwähnt lehnte bereits der Direktor der Volksschule in A-Dorf eine Aufnahme ab). Dadurch wird der Eindruck verstärkt, dass der Schüler aufgrund der Zuschreibung SPF innerhalb des Systems nicht gleichbehandelt wird, im Gegenteil: Die Etikettierung öffnet das Tor für Diskriminierungen. Zwar dürfen Gymnasien in Österreich über die Aufnahme oder Ablehnung einer Schüler\*in bestimmen. Dabei stehen jedoch meistens die Leistungen und Fragen des Wohnorts im Vordergrund. Diese Faktoren dürften allerdings, wie der Biograph nahelegt, nicht die Entscheidungen determiniert haben, sondern der Stempel SPF.

### „[U]nd dann hat meine Mutter gesagt, so, jetzt meldet sie mich in die, in der Sonderschule an“

In der nachfolgenden Sequenz werden die Erzählungen zur Suche nach einer wohnortnahen Schule wieder aufgenommen. Überraschenderweise wird in diesem Zusammenhang eine weitere bedeutende Akteurin aus der schulischen Umwelt in C-Stadt eingeführt.

MO: Ja, dann ha dann hat sie's in, dann ham mas bei den Hauptschulen probiert in C-Stadt, die wollten auch nicht und die ham das, ich mein, Sportschule war sowie, Sportschule war sowieso, ja, is nicht drin, is eh klar, ja, aber mir hat der Musikschuldirektor dezidiert gesagt, er nimmt mich nicht und daraufhin is meine Mutter zu meiner damaligen Förderin gegangen oder ah so Frühförderin, weiß das ja nicht, aber irgendwie, also das was die Frau Wasinger [Anm. TB: Frühförderin aus A-Stadt] in A-Stadt war war jetzt dort diese Volksschulsonderschuldirektorin, mit der ich im übrigen das war eigentlich eine der schönsten ah Zeiten die ich hatte, wenn die jede Woche da aufgetaucht is die is mit mir spazieren gegangen und so hat und Maschinenschreiben ham wir ein bisschen geübt  
TB: Mhm

MO: Und ah, ja, und, aber es war einfach, es war schon einmal gut, da einfach einmal draußen zu sein und nicht nur den ganzen Kram zu haben, ja / mh, und dann hat meine Mutter gesagt, so, jetzt meldet sie mich in die, in der Sonderschule an (lacht) zu der Direktorin und die war natürlich, „Ja, das könn ma nicht machen und uh, uh“ und dann hat sie gsagt: „Na dann probiern Sie's halt, probiern Sie's mal in E-Stadt“ (MO 849-875)

62 Wenn der Protagonist wie im Text indiziert in den Hauptfächern nach dem Regellehrplan unterrichtet wurde, handelt es sich bei diesen Fächern vermutlich um Bildnerische Erziehung, Leibesübungen, Werken und Musik.

Im Textausschnitt wird zunächst eine erzwungene Verlagerung der mütterlichen Präferenz bei der ‚Schulwahl‘ dokumentiert. Nach den Ablehnungen der Gymnasien in F-Stadt fragt sie auch an Hauptschulen in der Umgebung bezüglich einer Aufnahme an. Der Direktor der musisch kreativen Hauptschule lehnt eine Aufnahme explizit ab und kommuniziert den Ansuchenden seine Entscheidung auch direkt: „[M]ir hat der Musikschuldirektor dezidiert gesagt, er nimmt mich nicht“. Dadurch wird eine negative Zuspitzung der Qualität der Abweisungen nachgezeichnet: Wurde eine Aufnahme von den Gymnasien eher unterschwellig abgelehnt, wird sie im Falle des Musikschuldirektors klar mit Bezug auf die Person Markus Oberndorfer kommuniziert.

Nach der erneuten Ablehnungserfahrung wendet sich die Mutter an die Frühförderin des Biographen, die an dieser Stelle eingeführt wird. In einer hastig eingeschobenen Hintergrundkonstruktion wird zunächst auf deren schulexterne berufliche Position referiert („Volksschulsonderschuldirektorin“). Anschließend wird ihr Wirken in einer knappen Evaluation beinahe überschwänglich extrapoliert („eine der schönsten Zeiten“). In einer kurzen Erörterung werden das Unterstützungsprofil (Spazieren gehen und Maschinenschreiben) sowie die Frequenz der Unterstützung (wöchentlich) benannt. Die wesentliche Qualität der ‚Frühförderung‘ liegt scheinbar in ihrer *eskapistischen Funktion*. So kann Markus Oberndorfer der negativen schulischen Umwelt zumindest für kurze Zeit entfliehen.

Anschließend wird der kurz unterbrochene Faden wieder aufgenommen. So wird die berufliche Tätigkeit als Sonderschuldirektorin als Grund dafür angeführt, warum sie von der Mutter aufgesucht wird, wobei eine weitere Abstufung der Ansprüche bei der Schulwahl zum Vorschein kommt. Die als verzweifelt portraitierte Mutter fragt nun sogar nach einem Platz in der Sonderschule, was implizit als letzte Option ausgewiesen wird. Die Sonderschuldirektorin lehnt allerdings eine Aufnahme ebenfalls ab, wenn auch aus einem anderen Grund als jene der Entscheidungsträger\*innen der zuvor angefragten Schulen. Ihr erscheint eine Beschulung in der Sonderschule unvorstellbar („das könn ma nicht machen“).

Durch den ‚Einspruch‘ und den Hinweis auf die Möglichkeit zur Beschulung am Gymnasium in E-Stadt wird die Frühförderin zur signifikanten Anderen konstruiert. Ohne ihren Tipp und den, wie sich später herauskristallisiert, persönlichen Verbindungen an das Gymnasium in E-Stadt, hätte die Schulkarriere von Markus Oberndorfer aufgrund des Vermerks „nach dem Lehrplan für körperbehinderte Kinder unterrichtet“ wohl eine andere Richtung genommen. Jedenfalls wird ein solches Verständnis mit der hier vorgenommenen Inszenierung nahegelegt.

Die Aufnahme am Gymnasium gestaltet sich jedoch trotzdem schwierig.

### **Das Aufnahmegespräch als schulbiographisches Nadelöhr**

Direkt an die zuvor untersuchte Passage schließt die Darstellung des Aufnahmegesprächs an, das am Gymnasium in E-Stadt stattfindet.

MO: Jo und, dann war ich also in E-Stadt mh war, da war diese Aufnahmegeschichte insofern verhältnismäßig unproblematisch, weil die Direktorin die die damals sozusagen sehr klar gesagt hat, woraufs ihr ankommt äh, sie hat mich gefragt, hat mir meine Mutter erzählt, ich habs zwischenzeitlich vergessen

TB: Mhm

MO: „Ja, wie schautn das aus wenn du eine Deutschschularbeit schreibst? Was machstn du da?“ „Ja, okay, also, ich äh, nehm mir den Angabezettel, schau mir die Themen an, such mir ein Thema aus, fang an zu schreiben“ „Ah, du kannst schreiben?“

TB: Mhm



MO: Ja, ja (lacht)

TB: Ja

MO: Gut, und äh in dem Moment war die Sache eigentlich fast geklärt, weil der Grund warum sie so Panik hatte, war, dass ihr eine befreundete Direktorin halt erzählt hat, dass die ein Kind in die, äh in die Schule bekommen haben wo sie ah, das eben nur am Computer schreiben konnte und das irrsinnig umständlich und anstrengend war, das irgendwie ah sozusagen am Unterricht teilnehmen zu lassen. Ob das heu-, ob's wirklich so zach<sup>63</sup> war und ob das heut auch noch so wär, wo's ja Laptopklassen gibt und die Leut scho wissen was ein Computer is ah, lass i jetzt mal dahingestellt aber jedenfalls äh war's also so, dass ich dann ohne Schwierigkeiten da aufgenommen wurde ja, ich mein, sie ham, oder auch ohne Schwierigkeit, aber dass sie zunächst einmal gesagt hat „ja“ den nehmen wir, weil dann, es gab dann schon noch a paar Gschichtn, es gab diesen Einstufungstest den sie mit mir gemacht haben. (MO 984-1023)

Unter der Überschrift „Aufnahmegeschichte“ erinnert der Erzähler ein Gespräch mit der Direktorin des Gymnasiums in E-Stadt. Auf einer zeitlichen Ebene kann das Gespräch wohl in der vierten Klasse verortet werden, als Ort wird das Gymnasium in E-Stadt benannt. Als involvierte Personen werden lediglich die Direktorin und Markus Oberndorfer genannt. Ob die Mutter ebenfalls anwesend ist, wird nicht erwähnt. Es ist aber zu vermuten, denn das Wissen über die in der Sequenz geschilderten Geschehnisse wird ihr zugeschrieben, der Biograph selbst hatte das genaue Prozedere „zwischenzeitlich vergessen“.

Das Aufnahmeverfahren wird eingangs der Sequenz als „verhältnismäßig unproblematisch“ bilanziert. In einem lobenden Tonfall wird auf die Direktorin referiert, die im Rahmen eines Gesprächs sehr klar macht, „worauf's ihr ankommt“. Die Inhalte des Kriterienrasters werden schließlich mit einer Rezitierung eines Dialogausschnitts zwischen dem Schüler und der Direktorin verdeutlicht. Darin ruft diese eine imaginäre Prüfungssituation auf („Deutschschularbeit“) und fragt nach dem Vorgehen des Schülers in einem solchen Szenario. Worauf die zunächst merkwürdig wirkende Frage abzielt, wird durch die erstaunt wirkende Nachfrage der Direktorin auf den letzten Teil der Antwort des Protagonisten deutlich: „Ah, du kannst schreiben?“ Die *Fähigkeit des händischen Schreibens wird damit als essentiell markiert*. Nachdem der Schüler deutlich gemacht hat, dass er darüber verfügt, scheint die wichtigste Hürde genommen, ist die Sache mit der Aufnahme „eigentlich fast geklärt“. In einer Hintergrundkonstruktion erläutert der Erzähler den Grund „für die Panik“ der Direktorin, womit diese als angespannt inszeniert und gleichzeitig hervorgehoben wird, dass es sich für sie bei dem Aufnahmegespräch um keine Routine handelt. Zusage des Biographen steht die Direktorin zu diesem Zeitpunkt noch unter dem Eindruck einer Konversation mit einer befreundeten Direktorin, in der diese über die ‚Mühen der Integration‘ einer wahrscheinlich ebenfalls körperlich beeinträchtigten Schülerin klagt. Dabei wird das Verwenden einer assistiven Technologie (Computer) als Überstrapazierung der Unterstützungsmöglichkeiten konstruiert, womit indirekt auch eine *Forderung zur Erfüllung eines Mindestmaßes an Selbstständigkeit* an Markus Oberndorfer adressiert wird.

Aus einem gegenwärtigen Blickwinkel bezweifelt der Biograph die Argumentation seiner damaligen Gesprächspartnerin: Ob der Mehraufwand wirklich „so zach“ war, muss vor dem heutigen Kenntnisstand hinterfragt werden – der Hinweis auf die zum Zeitpunkt des Interviews bereits an vielen Schulstandorten vorhandenen Laptopklassen schwächt die Substanz der Begründung der Direktion zusätzlich ab. Die Dekonstruktion der Behauptung wird jedoch nicht weiter vertieft, stattdessen versucht der Biograph *die prinzipielle Möglichkeit zur*

63 Österreichischer Dialekt für ‚zäh‘.

*Aufnahme an der Schule zu würdigen*, was zunächst mit dem Prädikat „ohne Schwierigkeiten“ versehen wird – eine Formulierung, die an die am Beginn der Sequenz platzierte Evaluation „verhältnismäßig unproblematisch“ erinnert. Der Erzähler hält kurz inne und scheint die überaus positive Bewertung zu überdenken, knüpft dann aber an der ursprünglichen Intention an und betont die Bereitschaft der Direktorin zur Aufnahme. Auch wenn angeführt werden muss, dass mit dem Gespräch die Begutachtung des Schülers noch nicht an ihrem Ende steht – denn es folgt ein Einstufungstest.

Betrachtet man die in der Sequenz geschilderten Inhalte der Interaktion, so erscheinen diese eher als Zumutung denn als lobenswertes Ereignis, das mehrmals positiv bilanziert werden müsste. Markus Oberndorfer wird zum Objekt, das hinsichtlich *seiner* körperlichen Selbstständigkeit *inspiziert wird* – wobei die Art der Befragung einen eher entwürdigenden Charakter trägt. *Zur zentralen Fähigkeit wird dabei das händische Schreiben konstruiert*. Nachdem der Schüler ausgewiesen hat, dass er über diese Fähigkeit verfügt, scheint die Tür zur Beschulung am Gymnasium offen. Mit der Vermittlung davon, „worauf’s ihr ankommt“, spannt die Direktorin eine *imperative Normalität* auf. Die Erfüllung eines *bestimmten Maßes an Selbstständigkeit wird dabei zur Voraussetzung für die Beschulung* am Gymnasium. Im Falle eines höheren Unterstützungsbedarfs, wie er am Beispiel des Computer schreibenden Mädchens illustriert wird, kann der Schüler nicht mit dem ‚Wohlwollen‘ der Direktorin rechnen. Die Logik, die hinter der im obigen Segment mehrmals erfolgenden positiven Evaluationen des Aufnahmegesprächs steht, wird letztlich nur durch die zuvor geschilderten Entwicklungen verständlich, denn das Vorgehen der Direktorin in der Szene wirkt eher problematisch. In Hinblick auf die der obigen Sequenz vorgelagerten Beschreibung des Absagemarathons wird das Gespräch in E-Stadt aber zur letzten Chance auf Regelbeschulung stilisiert, die Markus Oberndorfer nutzen kann. Derart erhält das Gespräch eine tragende Bedeutung für den Verlauf der Bildungsbiographie; es wird als Wasserscheide konstruiert. Der Erzähler scheint der Direktorin trotz des bizarren Charakters der Konversation auch heute noch dankbar zu sein. Diese Dankbarkeit kann als *Effekt einer Zurichtung des Subjekts* gelesen werden, die über die *wiederholten Ablehnungserfahrungen* erfolgt. Dabei wird der Schüler auf die Zuschreibung Sonderpädagogischer Förderbedarf zurückgeworfen: Nicht die hervorragenden schulischen Leistungen aus der Volksschule werden bei der Entscheidung relevant, sondern die körperliche Differenz, die anhand des Vermerks „nach dem Lehrplan für körperbehinderte Schüler unterrichtet“ im Zeugnis zum Vorschein gebracht wird. Hier handelt es sich, mit Blick auf die Erzählungen zum Übergang von der dritten auf die vierte Klasse der Volksschule, um keine neue, aber intensivere Erfahrung, denn die Abweisungen erfolgen in einer hohen Frequenz und ziehen sich über verschiedene Schultypen hinweg. Ohne die Intervention der Frühförderin, so die Suggestion des Erzählers, wäre er wahrscheinlich in einer Sonderschule unterrichtet worden.

### **Doch noch nicht ganz aufgenommen**

Am Ende des obigen Textausschnitts wird auf den nach dem Gespräch erfolgenden „Einstufungstest“ verwiesen, dessen Verlauf nachfolgend genauer erörtert wird. Der Erzähler stellt sich hier erneut als Objekt dar, das seine Fähigkeiten in einer Beobachtungssituation präsentieren muss: „sie ham gesagt ‚Ja, da kommt halt so wer und der macht was mit dir und der schaut was du alles kannst‘“ (MO 1030-1031). Markus Oberndorfer bereitet sich auf den Test intensiv vor und besteht den Test schließlich „mit wehenden Fahnen“ (MO 1032-1033). Die

daraufhin formal erteilte Zusage wird jedoch durch einen faden Beigeschmack begleitet, der sich aufgrund einer pikanten Information einstellt.

MO: Und äh, ja und dann dann kann ich mich noch erinnern einmal ist die Frau Wasinger, die Sonderschuldirektorin mit mir spazieren gegangen und hat mir gesagt, sie m- sie tun sich in E-Stadt schwer, Leute zu finden, die mich unterrichten wollen ja, es ham sich dann doch Leute gefunden irgendwie ah und die Leute die mich unterrichtet haben, waren eigentlich sehr nett muss ich sagen insofern bin ich um die Kotzbrocken herumgekommen

TB: (lacht)

MO: Weil die wollten keine Behinderten unterrichten (lacht), naja, so regeln sich gewisse Dinge von selbst (MO 1037-1050)

Wurde das Aufnahmeprozedere noch als Wissensbestand der Mutter markiert, so kann der Widerstand von Lehrer\*innenseite anhand einer Episode selbst rekapituliert werden („dann kann ich mich noch erinnern“). Die erinnerte Szene muss sich noch im Verlauf der vierten Klasse ereignet haben, da die Interaktion mit Frau Wasinger während eines im Rahmen der Frühförderung stattfindenden Spaziergänge erfolgt. Die Frühförderin informiert hier den Biographen darüber, dass sich am Gymnasium in E-Stadt nicht genügend Lehrer\*innen finden, die ihn unterrichten möchten. Als Grund für die Verweigerung wird die Beeinträchtigung des zukünftigen Schülers genannt. Erst nach einiger Zeit finden sich genügend Personen aus dem Lehrkörper, die sich bereit erklären, Markus Oberndorfer zu unterrichten. Der Biograph versucht aus dem Heute heraus das Geschehene mit Humor zu nehmen und lacht. Durch die Deutung der Lehrer\*innensuche als positiven Selektionsprozess kann die damals verletzende Wirkung der Information entdramatisiert werden. So entgeht der Schüler dadurch einer Konfrontation mit den als „Kotzbrocken“ titulierten Lehrkräften.

Trotz der humoresken Erzählweise kann darauf geschlossen werden, dass die Information von Frau Wasinger den jungen Markus Oberndorfer zumindest gekränkt hat. Obwohl der Schüler die bis dahin ohnehin schon degradierende Prozedur überstanden, seine Fähigkeiten mehrfach ausgewiesen und dadurch alle an ihn gestellten Forderungen erfüllt hat, stößt er innerhalb des Lehrer\*innenkollegiums auf Ablehnung. Die Beeinträchtigung wird quasi ‚in dritter Instanz‘, trotz der positiven Beurteilung der Direktorin und dem Bestehen des Tests zum über der Person und ihren Leistungen stehenden Ausschlusskriterium konstruiert. Die Nachricht wird dem Schüler zu einem Zeitpunkt überbracht, an dem er bereits auf einen extrem mühsamen Suchprozess zurückblickt. Heute weiß der Biograph zwar, dass er trotz des Widerstands am Gymnasium aufgenommen wurde. In der damaligen Situation muss die Nachricht von den Ressentiments der Lehrer\*innen seine Zukunftsperspektiven aber erneut stark erschüttert haben. Übersetzt lautet die Botschaft an den Schüler nämlich wie folgt: Egal wie sehr er sich anstrengt, egal wie stark seine akademischen Leistungen sind. Er ist trotzdem auf den ‚guten Willen‘ von Anderen angewiesen, die sich dazu ‚erbarmen‘ ihn ‚trotz‘ der Beeinträchtigung zu unterrichten und Zugang zu einer statushohen Bildungskarriere gewähren. Der Schüler betritt schließlich eine neue schulische Umwelt, die nicht als ‚tabula rasa‘ zu bezeichnen ist, sondern als Ort, zu dem er erst nach einem demütigenden Verfahren zugelassen wurde und an dem ein nicht unbeträchtlicher Teil der Lehrer\*innen nach wie vor Ressentiments gegen seine Präsenz an der Institution hegt. *Neben dem ‚good will‘ einiger schulischen Akteur\*innen* wurde Markus Oberndorfer aufgrund des Verlaufs des Aufnahmetests auch verdeutlicht, dass *gute akademische Leistung und ein bestimmtes Maß an körperlichen Fähigkeiten die essentiellen Voraussetzungen für seinen Verbleib* am Gymnasium in E-Stadt darstellen.

### Das Gymnasium in E-Stadt: „[J]etzt hat ma wieder an vernünftigen Unterricht“

Unmittelbar nach den Schilderungen zum problematischen Übergang markiert der Erzähler anhand einer Anekdote einen bedeutenden Unterschied zwischen der Volksschule und dem Gymnasium.

MO: Ja, ahm, was ich mh, und was eben sozusagen der große Unterschied war dann zwischen E-Stadt und ah C-Stadt / das hab ich in sehr deutlicher Erinnerung, weil also einer von diesen ah Verhaltensauffälligen, der mit mir in die Volksschule gega- gegangen is dort, der war dann in der Parallelklasse, wir hatten mit dieser Parallelklasse Turnen

TB: Mhm

MO: Und, ah, ah, in der ersten Stunde ha ham ah wir beide unser Turnsackerl vergessen, ja und ich hab halt gsagt „Ja ich habs vergessen, kann ichs holen?“ Bin abghaut, und der der andere hat sich halt irgendwie bissi blöd angestellt, so ähnlicherweise „jo hä“, so auf die Art „Hä was wüsst du von mir?“ Ah, und daraufhin hat ihn der Professor aber so zusammengeputzt, ja dass ich ihn (schmunzelt) brüllen gehört hab, gehört hab, durch das ganze Geschoss also das warn so Spintreihen und ma is ganz nach re-, wir hatten den Spint ganz hinten

TB: Mhm, mhm

MO: Und das war irgendwie, ich mein, ich muss sagen, das is jetzt vielleicht nicht sehr sozial, aber ich war in dem Moment sehr glücklich dass ich einfach so nach dem Motto: „Jetzt is wieder Ruhe und jetzt is wieder“

TB: Ja

MO: „Ah jetzt hat ma wieder an vernünftigen Unterricht!“ (MO 1054-1086)

Am Anfang des Textausschnitts wird eine bedeutungsvolle Veränderung hinsichtlich des Erlebens von Schule annonciert. Die folgende Belegepisode ist dem Biographen sehr präsent und kann „deutlich“ als Unterschied zu C-Stadt erinnert werden, was die (schulbiographische) Relevanz der damit verbundenen Erfahrungen unterstreicht. Ein als „Verhaltensauffällige[r]“ bezeichneter Mitschüler, der mit Markus Oberndorfer in der gleichen Klasse in C-Stadt war, wird als Mit-Ereignisträger eingeführt. Dieser geht in die Parallelklasse. Die Szene wird im Kontext des Sportunterrichts verortet, an dem beide Klassen teilnehmen. Zudem wird der Zeitpunkt definiert (erste Turnstunde). Beide Schüler haben ihren Turnbeutel (im Spint) vergessen – ein denkbar schlechter Auftakt für das erste Zusammentreffen mit dem neuen Fachlehrer. Der Schüler Markus Oberndorfer erkennt den Ernst der Lage und macht sich augenblicklich auf den Weg, um das Utensil zu holen. Der als verhaltensauffällig positionierte Junge scheint den prekären Charakter seiner Situation nicht zu realisieren und antwortet dem Lehrer in einer herablassenden Art und Weise. Die Reaktion des Lehrers wird in ihrer Intensität besonders stark hervorgehoben. Dieser schreit den anderen Schüler derart laut an, dass es noch im ganzen „Geschoss“ und damit auch für den Protagonisten, der sich mittlerweile bereits ein ganzes Stück entfernt hat, hörbar ist. Die autoritäre Antwort des Sportlehrers erfüllt Markus Oberndorfer mit Glück, dient sie ihm doch als Indikator für eine grundlegende Differenz der Schulkultur, wie mit Blick auf die Passagen zur zweiten Volksschule deutlich wird. Die Lehrer\*innen in C-Stadt werden hier als überfordert gezeichnet, im Gegensatz dazu wird am Gymnasium gleich zu Beginn geklärt, wer die schulische Ordnung gestaltet und auch rigoros für deren Aufrechterhaltung sorgt: Die Lehrkräfte. Diese Veränderung entlockt dem Biographen in der Interviewsituation ein Schmunzeln. Aus der heutigen Perspektive möchte er zwar nicht „unsozial“ erscheinen und erklärt die Gründe für seine Freude über die Behandlung des ‚Verhaltensauffälligen‘. So geht es dem Erzähler nicht um die Person an sich, sondern vielmehr um die Metamorphose der schulischen Umwelt, die in dem beschriebenen Akt verdeutlicht wird. Schließlich ist mit der Ordnung an der neuen Schule nicht

nur ein „vernünftiger Unterricht“ verbunden, sondern es herrscht endlich „wieder Ruhe“. Im letzteren Aspekt klingt an, dass mit den nun vorhandenen, ‚geordneten Verhältnissen‘ nicht nur eine Verbesserung des Unterrichts, sondern auch der sozialen Qualität von Schule verbunden ist – und *auf diese Ordnung bezieht sich Markus Oberndorfer auch heute noch affirmativ*. Die Lage der Sequenz innerhalb der schulbiographischen Erzählungen (gleich nach dem Übergang) verdeutlicht die Funktion der Episode. Sie markiert nach dem Wechsel von A-Stadt nach C-Stadt einen *zweiten schulkulturellen Wendepunkt*, der durch die laute Stimme des Lehrers, die durch das Stockwerk schallt, besonders markant inszeniert wird. Nach den Schilderungen der überforderten Lehrer\*innen und der aggressiven Grundstimmung unter den Schüler\*innen an der Volksschule *kehrt nun wieder Ruhe ein, was vom erzählenden als auch erzählten Ich begrüßt wird*.

Das straffe, von der Autorität der Lehrer\*innen gezeichnete Reglement kommt nicht nur in dieser Szene zum Ausdruck, sondern auch in anderen Teilen der Erzählungen zum Gymnasium in E-Stadt, wie etwa in einer Sequenz, in der auf das verpflichtende Aufstehen der Schüler\*innenschaft beim Betreten des Klassenraums durch eine Lehrkraft referiert wird. Eine Konvention, die von einigen Lehrer\*innen „ganz streng gehandhabt [wird], da sind die Leute noch gestanden wie Zinnsoldaten“ (MO,3748-3749). In einer anderen Passage beschreibt der Erzähler eine weitere Disziplinierungspraktik, die vom Klassenlehrer gegenüber Schüler\*innen angewendet wird, wenn diese in ihrem Verhalten nicht seinen Vorstellungen entsprachen: „[W]enn was vorgekommen is, hat er zu dem Betreffenden gesagt, er möge doch aufstehen und dann hat er ihm irgendwie eine Strafpredigt gehalten. Naja, so zehn Minuten lang“ (MO 3785-3788). Wie schon in der Turnbeutel-Anekdote wird auch in den Darstellungen zu der Bestrafungspraktik des Klassenlehrers eine wohlwollende Haltung des Biographen gegenüber dem Tun der professionellen Akteure deutlich.

So wird eine schulische Umwelt entworfen, in der *die asymmetrische Relation zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen durch Disziplinierung und Sanktionierung tagtäglich (re-) produziert* wird. In der Bilanzierung der Turnbeutelanekdote („jetzt ist wieder Ruhe [...] und jetzt ham ma wieder an vernünftigen Unterricht“) wird deutlich, dass der damalige Schüler ‚geordnete schulische Verhältnisse‘ förmlich herbei geseht hat. Die strenge Führung von Seiten der Lehrer\*innen erscheint hierfür als Garantie. Beiden in der Bilanzierung hervorgehobenen Aspekten, dem *Fokus auf Unterricht und eine angepasste Selbstführung, ordnet sich der Protagonist unter*, wodurch er in der Welt des Gymnasiums in einer spezifischen Weise *handlungsfähig* wird, wie im nachfolgend untersuchten Textausschnitt klar wird.

### Das „inoffizielle Understanding“ der Teilhabeberechtigung

MO: Kontakt zu den Leuten hab ich eigen- hab ich halt eigentlich kaum gehabt muss ich sagen, ja, auch deswegen, weil ich, weil das natü-, weil die natürlich alle weil ah die, die Klasse wo i war, war sozusagen die A-Dorfer-Klasse / das war, ah, das is auch durchaus dort so üblich, dass die ersten Klassen sozusagen regional zusammengesetzt werden

TB: Mhm, mhm

MO: Äh, dass die direkt von den Volksschulen übernommen werden und damit hatten die natürlich schon alle ihre connections und ich bin außerhalb gestanden, naja. Sozial war ich zu der Zeit nicht unbedingt so wahnsinnig, ah, äh, stärker / (zögert) befähigt, dass ich mir das jetzt irgendwie sel-, dass sich mich da jetzt ähm mit wem angebandelt hätte, so. Ich hab immer, naja, nur war ich aufgrund der Tatsache, dass ich eben behindert war, so bekannt sozusagen unter den Leuten dass ich mehr oder weniger auch so irgendwie hin und wieder Mal mit wem gredet hab einfach deswegen weil das sozusagen so, ja, eine gewisse Berühmtheit

TB: Mhm

MO: Ah, mehr oder weniger, ja und, äh, und ich hab dann auch, ja ich, ich war relativ gut in der Schule, das muss ma auch sagen weil das hat dazu geführt, dass eigentlich die Panik die ja am Anfang da war, oder die Unsicherheiten sehr schnell weg waren, weil nachdem dann die ersten Schularbeiten gut ausgefallen sind haben alle eigentlich gesagt: „Okay, das passt!“ Und es warn eigentlich äh mehrere Dinge schon so, mh, dass ma gesagt hat so auf die Art, solange, solange die Leistung passt, und solange er brav is, kann er dableiben war sozusagen die inoffizielle mh, das inoffizielle understanding, das nie so äh explizit formuliert worden is, aber das doch mh spürbar war. (MO 1086-1125)

Im Textausschnitt wird die soziale Situation am Gymnasium in E-Stadt thematisiert, wobei der eingenommene distanzierte Blickwinkel ins Auge sticht (zum Beispiel wenn von sozialen Kontakten die Rede ist). Als Erklärung für diesen eher prekären Status wird auf die Zusammensetzung der Klassen verwiesen, die nach regionaler Zugehörigkeit der Schüler\*innen unterteilt sind. Aufgrund seines Wohnorts findet sich der Protagonist in der „A-Dorfer-Klasse“ wieder, obwohl er die Volksschule in C-Stadt besucht hat. Mit der Positionierung des Schülers „ich bin außerhalb gestanden“ wird ein Bild der Exklusion aufgerufen: Aufgrund der sozio-geographischen Verflechtungen der Schüler\*innenschaft steht der Protagonist außerhalb der Schüler\*innengemeinschaft. Dazu wird noch ein weiterer Grund angeführt: „[S]ozial war ich zu der Zeit nicht unbedingt so wahnsinnig, ah, äh, stärker / (zögert) befähigt“. Der Erzähler versucht an dieser Stelle den Problemzusammenhang zu entfalten, ringt mit den Worten und entscheidet sich schließlich für eine defizitäre Beschreibung seiner sozialen Fähigkeiten. In die Formulierung ist, darüber hinaus, ein zeitlicher Verweis eingelassen: „[Z]u dieser Zeit“, also am Anfang der Zeit am Gymnasium in E-Stadt, ist er nicht „sozial befähigt“. So wird, wie bereits in der Eingangspassage zur ersten Volksschule angedeutet, dass die hier wieder aufgegriffene Erzähllinie ‚Sozialität‘ im weiteren Verlauf der Narration eine Transformation des sozialen Status beinhalten wird. Noch ist der Protagonist aber nicht in der Lage, mit ‚wem anzubandeln‘ und durch proaktive Kommunikationsversuche das skizzierte Problemfeld zu bearbeiten. Wenn Gespräche zustande kommen, dann ist die körperliche Beeinträchtigung der Grund hierfür. Aufgrund des physischen Unterscheidungsmerkmals erlangt der Schüler eine zweifelhafte ‚Berühmtheit‘, die zur Grundlage für die raren Interaktionen wird; wobei eine gewisse Ambivalenz bzw. ein Unbehagen zum Ausdruck kommen.

Nach der Beschreibung des sozialen Status wechselt der thematische Fokus der Erzählung auf die schulischen Leistungen. Diese sind zu dieser Zeit „relativ gut“, wodurch eine hier indizierte „Panik“ und „Unsicherheiten“ behoben werden können. Dadurch wird verdeutlicht, dass der Schüler auch nach dem umfangreichen Aufnahmeprozedere, inklusive Leistungstest, immer noch kritisch beäugt wird und seine schulische ‚*Teilhabeerlaubnis*‘ von prekärer Natur ist. Erst das wiederholte Ausweisen seiner Leistungsfähigkeit beruhigt die hier unbenannten Akteur\*innen, wohinter sich wohl die Direktorin und Teile der Lehrer\*innenschaft verbergen. Die Unsicherheiten sind danach zwar angeblich „sehr schnell weg“. Die darauffolgenden Parts der Sequenz deuten jedoch darauf hin, dass sie trotz der Leistungen nicht gänzlich beseitigt sind. So scheint die weitere Anwesenheit in der Schule an bestimmte Bedingungen gekoppelt zu sein: Er muss „brav“ sein und gute Noten erzielen. Wenn diese Kriterien erfüllt sind, kann der Schüler bleiben, so zumindest das spürbare „inoffizielle understanding“.

Positive Leistungen stellen zwar per se ein wesentliches Kriterium für ein erfolgreiches Absolvieren einer Schulkarriere dar. Im Fall von Markus Oberndorfer steht die schulische Performanz jedoch in einem spezifischen schulbiographischen Kontext. Denn er befindet sich im Gegensatz zu den anderen Schüler\*innen unter *besonderer Beobachtung* und ist einer entspre-



chenden Erwartungshaltung ausgesetzt. Die *Anerkennung als legitimer Schüler am Gymnasium ist prekär* und muss immer wieder durch gute Zensuren erarbeitet werden. Der in diesem Zusammenhang beschriebene, damalige Markus Oberndorfer weiß von diesen impliziten Vorgaben. Der damit verbundene Druck wird durch die textlich vorgelagerten Erzählungen zum Absagemarathon am Übergang und dem Aufnahmegespräch nachvollziehbar. Die zweite Bedingung für seinen Verbleib an der Schule ist eine angepasste Performanz und Unterwerfung unter die gängigen Verkehrsformen der Institution („brav sein“).

In den weiteren Passagen zur Zeit am Gymnasium in E-Stadt zeigt sich schließlich *eine hohe Affinität zur bis hierhin deutlich gewordenen Schulkultur*, wobei eine *Verinnerlichung der Normen der Leistungsorientierung und des Konkurrenzprinzips* zum Ausdruck kommt. So kategorisiert der Biograph unterschiedliche Klassen nach schulischer Leistung (so hat eine Klasse ihm zufolge „den Ruf des Trottelhaufens“ (MO 5528)) und hebt an verschiedenen Stellen seine eigene, überaus positive Performanz hervor. In den schulbiographischen Passagen zur Primarstufe finden sich zwar ebenfalls Verweise auf die guten Zensuren des Schülers, am Gymnasium erfolgen diese allerdings in einer erhöhten Frequenz und unter einer stärkeren schulkulturellen Rahmung, eben im Kontext der Vorgaben für Teilhabe, die in der obigen Sequenz markiert werden.

Auf der Peer-Ebene gestaltet sich die Situation, wie am Beginn der obigen Passage hervorgehoben wird, wesentlich diffiziler. In einer Sequenz, die den Erlebnissen der Ski-Woche gewidmet ist, markiert der Erzähler seinen prekären sozialen Status zu Beginn der Gymnasiumzeit mit seiner Unterbringung im Allergiker-Zimmer (obwohl er keiner ist) – weil nur noch in diesem Zimmer ein Platz frei ist und alle anderen von Cliques belegt sind (MO 1420-1438). Im weiteren Verlauf der Erzählung wird eine Bearbeitung der indizierten Problematik thematisiert. Dabei wird die Affinität zu schulischer Leistung zur Voraussetzung für die erfolgreiche Bearbeitung des Sozialen konstruiert.

### Die Manhattan-Karte

MO: Ja, gut, aber jedenfalls ich bin eben öfter dort [Konferenzzimmer, Anm. TB] gessen und dort hab ich auch mit den Leuten geredet dann, mit diesen Oberstufenschülern und, mh, und dann wars natürlich so, dadurch dass ich bekannt wie, wie ein bunter Hund war, hab ich halt auch, ah eben immer wieder, bin ich mit Leuten ins Gespräch gekommen und ich hatte ein gewisses äh Gespür dafür mich entsprechend in Szene zu setzen

TB: Mhm

MO: Ich kann mich erinnern, ich äh bin amal dahergekommen und hab gesehn, äh die Leute zeichnen aus dem Weltatlas, äh, die Kartenskizze von Manhattan ab

TB: Mhm

MO: Und äh hab gesagt: „Ah, das is doch die Kartenskizze von Manhattan, von der Seite 144“

TB: (lacht)

MO: Und die haben mich angeschaut, wie ah was weiß ich, ein Kapf ein Kalb mit zwei Köpfen und äh ja, und ich hab eben tatsächlich gern in verschiedenen Schulbüchern geblättert unter anderem auch im Weltatlas und das so oft getan dass ich dann irgendwann halt gewusst hab auf welcher Seite welche Karte is, ja

TB: (lacht)

MO: Und auf, und das hat sich in dieser Schule, die ja verhältnismäßig klein war, sechshundert Leute, in L-Stadt gib't viel größere zumindest mh, ja jedenfalls hat sich das dann sehr schnell verbreitet hat wiedermal (lacht). (MO 2711-2751)

Der Biograph erzählt eine Anekdote, in der eine Verbindung zwischen der zuvor herausgearbeiteten Bildungsaffinität und dem sozialen Agieren des Protagonisten konstruiert wird. In Freistunden hält sich Markus Oberndorfer häufiger im Konferenzzimmer der Schule auf und führt in diesem Setting auch Gespräche mit älteren Schüler\*innen (aus der Oberstufe). In einer Argumentation wird die Position „bunter Hund“ als die Kontaktaufnahme mit den Peers erleichternder bzw. ermöglichender Faktor konstruiert. Wie zuvor beschrieben wurde, entsteht die Bekanntheit im Sozialgefüge des Gymnasiums aufgrund des als different erachteten Körpers und kann als Ausdruck einer Besonderung unter Peers interpretiert werden. Diese zumindest ambivalente Berühmtheit, so wird suggeriert, kann hier dazu genutzt werden, um sich in einer ganz bestimmten Art und Weise „in Szene zu setzen“. Andere Schüler\*innen sind mit einer Übung aus dem Fach Geographie beschäftigt. Sie zeichnen die Kartenskizze von Manhattan ab. Markus Oberndorfer tritt an die Gruppe heran und identifiziert auf Anhieb nicht nur den New Yorker Stadtteil, sondern kann auch die Seitenzahl der Karte im Weltatlas benennen. Würde das bloße Wiedererkennen der stadtgeographischen Abbildung alleine vermutlich schon für Staunen sorgen, so wird dieser Effekt durch den Verweis auf die Seitenzahl zusätzlich verstärkt, was der Szene eine kuriose Note verleiht. Der Protagonist kann derart demonstrieren, wie genau er den Atlas bereits durchgearbeitet hat und sein geographisches Wissen extrapolieren. In der Inszenierung verfehlt das Statement seine Wirkung nicht. Die anderen Schüler\*innen sind bass erstaunt, schauen ihn an wie ein „Kalb mit zwei Köpfen“. Der Biograph verwendet also nach der Beschreibung seiner Außenwirkung als „bunter Hund“ eine weitere Tiermetaphorik, die auf die Exponiertheit des Schülers, aber auch auf die Wirkung der Selbst-Inszenierung verweist. Schließlich sorgt der Ort der Handlung bereits für eine gewisse schulische Öffentlichkeit, die hier als gering bezeichnete Schüler\*innenzahl am Gymnasium sorgt zusätzlich dafür, dass die Anekdote sich herumspricht. Wie das Wort „wiedermal“ verdeutlicht, stellt die Episode kein einmaliges Ereignis dar, sondern wird als Beispiel für eine unbestimmte Zahl an wahrscheinlich ähnlich strukturierten Selbst-Inszenierungen gewählt.

In die Szene finden sich Markierer für eine allmähliche Transformation des erzählten Ichs eingelagert. Auffallend ist zunächst, dass der Protagonist als proaktiv handelnd entworfen wird, was einen markanten Unterschied zu den bisherigen Thematisierungen des Sozialverhaltens darstellt. So wird bis zu diesem Punkt der Erzählung mehrmals auf die sozialen Defizite des Schülers hingewiesen. Nun wird jedoch ein Markus Oberndorfer gezeichnet, der *selbstbewusst agiert und Interaktionen eigenständig anbahnt*. Der Protagonist nutzt seine ambivalente Berühmtheit, um mit Oberstufenschüler\*innen in Kontakt zu treten und sein umfassendes Wissen zu demonstrieren. Der Hinweis darauf, dass die Aufgabe des Abzeichnens der Manhattan-Karte von älteren Schüler\*innen bearbeitet wird, suggeriert, dass der Protagonist sich bereits mit dem Lernstoff dieses Jahrgangs auseinandergesetzt hat – und zwar penibel, denn er kann sogar die betreffende Seite im Buch benennen. Der Wissensstand des Unterstufenschülers<sup>64</sup> ist also – so die Konstruktion – ebenbürtig mit jenem der Oberstufenschüler\*innen. Durch das Erkennen des abgebildeten Stadtteils und der Benennung der Seitenzahl wirkt der Schüler, überspitzt formuliert, wie ein ‚wandelndes Lexikon‘ und erzielt einen positiven Effekt unter den älteren Peers, so könnte die obige Episode zumindest gelesen werden.

64 In welchem Schuljahr genau die Szene spielt, lässt sich anhand des Textes nicht rekonstruieren.

Abstrahierend betrachtet führt der Protagonist eine Praktik auf, mit deren Hilfe die bis hierhin ambivalent konnotierte soziale Position scheinbar erfolgreich transformiert werden kann. Die mit der Beeinträchtigung kontextualisierte, hervorgehobene Positionierung kann mit der Demonstration der kognitiven Fähigkeiten performativ anders gefüllt und damit auch verschoben werden: Das in der Manhattan-Karte-Episode inszenierte Ausweisen von Wissen lenkt, dieser Lesart zufolge, den Aufmerksamkeitsfokus der Peers von der körperlichen Differenz auf die akademischen Fähigkeiten des Schülers. Vordergründig sticht in der Szene die Skurrilität hervor, gelingen kann die *performative Praktik* aber nur, weil sie *einen hegemonialen Diskurs des Gymnasiums rezitiert*. Dadurch wird *der Schüler innerhalb dieses Diskurses verort- und anerkenndbar*. Das *Besondernde der Subjektposition ‚bunter Hund‘* kann zurückgedrängt werden. Dieser *Transformationsmechanismus wirkt laut Biograph über die Lokalität der sozialen Konstellation in weitere Räume des Gymnasiums*.

Möglich ist die beschriebene Strategie letztlich, weil der Protagonist über das erforderliche Wissen dazu verfügt. Dieses hat er sich durch ein repetitives Studieren der Schulbücher erworben, wobei sich eine affektive Besetzung dieser Lerntätigkeit zeigt: „[I]ch hab eben tatsächlich gern in verschiedenen Schulbüchern geblättert unter anderem auch im Weltatlas und das so oft getan dass ich dann irgendwann halt gewusst hab auf welcher Seite welche Karte is“. So lässt sich anhand der Sequenz eine *Selbstführung* rekonstruieren, die auf einen *hohen Wissenserwerb ausgerichtet* ist und ein Lernen von Unterrichtsstoff inkludiert, der über die jahrgangsspezifischen Anforderungen hinausgeht. Betrachtet man die Befunde der anderen bisher behandelten schulbiographischen Passagen, wird klar, dass der Schüler mit dieser Art *der Selbstführung auf mehreren Ebenen von Schule handlungsfähig wird*: Er kann einerseits seine *soziale Position verschieben*. Dieser Sichtweise zufolge kommt in der Szene eine Handlungsfähigkeit zum Vorschein, die mit einer Selbstführung auf schulische Leistung korreliert und hier in der *performativen Praktik des Ausweisens von Wissen* ihren Ausdruck findet. Andererseits unterwirft der Schüler sich mit dieser starken Selbstführung auch jenen *Prämissen, die im Aufnahmegespräch an ihn adressiert wurden* und die, wie herausgearbeitet wurde, fortan von ihm erwartet werden. Somit kann mit der *Unterwerfung unter die zentrale Norm des Gymnasiums eine Teilhabe an Schule ermöglicht* werden, die Sozialität und schulische Leistung gleichermaßen umschließt.

Bei der Anekdote handelt es sich im Übrigen um keine Singularität. Vielmehr finden sich in den schulbiographischen Passagen zur Zeit in E-Stadt mehrere, ähnlich gehaltene Schilderungen. So markiert der Erzähler etwa sein sich früh entwickelndes, großes Interesse an Politik, was den Schüler dazu veranlasst, zuhause eine Vielzahl an politischen Büchern seiner Mutter zu lesen. Mit dem dadurch angeeigneten Wissen kann der Protagonist schließlich den Gesellschaftskundelehrer seiner Klasse korrigieren und sich als überlegen inszenieren, was unter seinen Klassenkolleg\*innen „für große Erheiterung“ sorgt (vgl. MO 2982).

### Die Arbeit am Körper

Neben dieser Arbeit am Selbst, die mit Lernpraktiken und performativen Inszenierungen verwoben ist, referiert der Erzähler noch auf eine andere bedeutende Linie der Subjektkonstitution, die in der Zeit am Gymnasium eingezogen wird. Diese wird im Kontext eines hervorgehobenen Ereignisses relevant gemacht. So muss sich Markus Oberndorfer in den Sommerferien zwischen der dritten und der vierten Klasse des Gymnasiums<sup>65</sup> einer Operati-

65 Also der 7. und 8. Schulstufe.

on unterziehen. Im nachfolgenden Textstück referiert der Erzähler zunächst auf seine Erfahrungen in der Physiotherapie, die mit der Thematik Operation verwoben werden.

MO: Es war, es hat für mich gepasst doch die Art der Therapie die sie veranstaltet hat, weil sie war körperlich sehr fordernd

TB: Mhm

MO: Und das hat mir sehr gut gefallen und es hat ihr (*betont*) sehr gut gefallen weil sie mit mir viele Dinge machen konnte, die halt äh, vielleicht äh mit andern einfach nicht gegangen sind ja, weil ich nicht, äh weil ich sehr ausdauernd war und sehr viel gekonnt hab, allgemein einen sehr hohen Level hatte und dann hats also geheißen: „Ja, wir müssen schaun ob wir diese Operation machen“ und ich hab gesagt „Ja, ich möchte das machen, ich möchte operiert werden, weil ich äh mh äh w wenn ich in einem Jahr nicht mehr gehen kann das is keine Perspektive“ und es war auch klar, dass ich, wenn ich nicht mehr gehn kann, die Schule wechseln muss und das wollt ich überhaupt nicht weil, ich weiß nicht ich hab damals schon bisschen glaub ich auch ein gewisses Gefühl dafür entwickelt, dass es ein, dass es positiv is sich sozusagen in einem integrierten integrativen Umfeld aufzuhalten und eben nicht in äh, ich mein ein geschützter Ort hat schon auch seine Vorteile, wo ma halt dann alles hat, wo alles barrierefrei is

TB: Ja

MO: Ah, wo alle nett und lieb zu einem sind, weil das is natürlich schon, wenn ma, wenn ma in so ein geschütztes, wenn ma in so einen geschützten Bereich geht, dann si, also ich hab das im Rehab erlebt oder was weiß ich, ja da sin die Leute halt schon verhältnismäßig äh nett und, aber es is, ich mein in dem Moment wo ma draußen is, wo ma rauskommt schlägt dann doppelt und dreifach zu weil ma einfach, ja, und das is, ich wollt in mh, mh, ich glaub ich, äh, wollte damals schon eben nicht mich in diese geschützten Räume zurückziehn

TB: Mhm

MO: Ja ich mein, es, muss ehrlich sagen, es kann sein, dass das jetzt, dass ich das jetzt aus heutiger Sicht, ein bisschen nachinterpretiere, wobei ich glaub, dass es damals schon da war, diese Idee, ja. (MO 1322-1368)

Zu Beginn der Textsequenz wird die Intensität der Therapie exponiert, woran eine affirmative Bezugnahme auf das harte therapeutische Programm anschließt. Infolge wird auf die behandelnde Therapeutin verwiesen, der die Arbeit mit Markus Oberndorfer ebenfalls gefallen hat, was damit begründet wird, dass „sie mit mir viele Dinge machen konnte [...] die vielleicht [...] mit andern einfach nicht gegangen sind“. Konkrete Personen werden nicht als Bezugsrahmen für den Vergleich genannt, es liegt aber nahe, dass es sich hier um andere Klient\*innen der Therapeutin handelt. Der im obigen Textausschnitt enthaltenen Konstruktion nach erreichen diese nicht den gleichen „Level“ in ihrer physiotherapeutischen Arbeit wie Markus Oberndorfer, der als besonders ambitioniert entworfen wird. In dieser Selbstbeschreibung wird erneut eine starke Leistungsorientierung erkennbar, die sich allerdings an dieser Stelle nicht auf die kognitive Ebene bezieht, sondern auf den Körper. Mit der *leistungsorientierten Rahmung*, der bejahenden Haltung des jungen Markus Oberndorfers und dem Verweis auf die Physiotherapeutin, der die Arbeit mit ihm, so wird hier zumindest suggeriert, besonders gut gefällt, wird die *Physiotherapie zum Feld für Anerkennung* konstruiert. Durch die ‚fleißige Arbeit am Körper‘ wird die Position als zu Therapierender mit einer überdurchschnittlichen Performanz gefüllt. Als personaler Referenzpunkt wird, nachvollziehbarer Weise, in der Passage die Therapeutin genannt, die, wie impliziert wird, dem Jungen positives Feedback für seine besonderen Bemühungen gibt und ihn über den Vergleich mit der körperlichen Leistungsfähigkeit der übrigen Patient\*innen zusätzlich motiviert.

Nach der Abhandlung zur Physiotherapie folgt ein relativ abrupter inhaltlicher Schwenk auf einen anderen Schauplatz, der mit der Thematik Physiotherapie anscheinend assoziativ verbunden wird: die Operation. Dieses Ereignis wird über ein Zitat angekündigt: „[J]a, wir müssen schau ob wir diese Operation machen“. Wer mit der angeführten Aussage zitiert wird, bleibt unklar. Es kann an dieser Stelle aber vermutet werden, dass eine solche Äußerung entweder von der Physiotherapeutin und/oder einer Ärzt\*in stammt. Der Biograph erläutert anschließend die Gründe für seine Zustimmung zum Eingriff. Dabei wird eine Prognose relevant gemacht, der zufolge der damalige Schüler, sollte er sich nicht operieren lassen, in einem Jahr nicht mehr gehen kann, was für diesen keine annehmbare Perspektive darstellt. Bemerkenswerter Weise schließt der Erzähler an diesem Punkt eine Verweigerung der Operation nicht nur aufgrund der angenommenen Einschränkung der Mobilität aus. Denn, so wird argumentiert, eine solche Entwicklung würde einen Schulwechsel erforderlich machen („und es war auch klar, dass ich, wenn ich nicht mehr gehn kann, die Schule wechseln muss“). In diesem Zusammenhang werden keine Belegszenen (und Hinweise zu den damit verbundenen Akteur\*innen) angeführt, in denen der unvermeidbare Mechanismus von Entscheidungsträger\*innen auf schulischer Ebene aufgezeigt bzw. angedroht wurde. Relevant gemacht wird vielmehr, dass ein erzwungener Schulwechsel für den Schüler ein realistisches Szenario darstellt.

Welche Schulform im Falle eines Wechsels gedroht hätte, wird nachfolgend erörtert. So wäre nach Ansicht des Biographen lediglich eine Sonderschule in Frage gekommen. Damit wird eine Engführung der schulischen Optionen vorgenommen, was vor dem Hintergrund der Odyssee beim Übergang auf die Sekundarstufe I plausibel erscheint. In einer Argumentation werden die Gründe dafür entfaltet, warum eine Beschulung in einer Sonderschule keine akzeptable Alternative darstellt(e). Demnach mag ein solches Setting zwar gewisse Vorteile aufweisen, wie etwa eine barrierefreie Architektur sowie nettes Personal, was mit Verweis auf die nach der Operation in der Rehabilitation gesammelten Erfahrungen untermauert wird. Die Probleme stellen sich nach Ansicht des Biographen aber umso massiver nach Schulende („wo ma rauskommt schlägts dann doppelt und dreifach zu“). So wird eine Konstruktion aufgespannt, wonach die „geschützten Räume“ der Sonderschulen die Schüler\*innen nicht auf die ‚Realitäten des wahren Lebens‘ vorbereiten. Umgekehrt wird der Verbleib am Gymnasium zur Prämisse für ein selbstbestimmtes Leben und Teilhabemöglichkeiten nach der Schule.

Markus Oberndorfer führt zur Begründung seiner Entscheidung für die Operation (und damit auch gegen eine Sonderschule) biographische Erfahrungen an, die jedoch zum Zeitpunkt der Überlegungen nicht ausschlaggebend gewesen sein können, da sie erst im Anschluss an den medizinischen Eingriff in der Rehabilitation gesammelt wurden. Die inkonsistente Argumentation wird schließlich vom Erzähler bemerkt: „[K]ann sein, dass das jetzt, dass ich das jetzt aus heutiger Sicht, ein bisschen nachinterpretiere, wobei ich glaub, dass es damals schon da war, diese Idee“. Der Erzähler fügt zwar an, dass es sich bei dieser Textstelle um eine aus dem Heute heraus getroffene Deutung handeln könnte, behauptet aber bereits damals schon über eine „Idee“ (und damit Wissen) über die Wirkungen der Beschulung in Sonderschulen verfügt zu haben.

So wird mit der argumentativen Einlassung an dieser Stelle der Narration einerseits eine *starke Positionierung gegen Sonderschulen* markiert, was auch als *Effekt der Text-Kontext-Relation Quali-TYDES-Projekt* interpretiert werden könnte. So wird der biographische Verweis dazu herangezogen, um eine Anti-Sonderschule-Positionierung zu markieren. Andererseits dient der Verweis zugleich der *Konstruktion einer weiteren schulbiographischen Weggabelung*,

die mit der körperlichen Verfassung des Schülers und den Begebenheiten am Gymnasium in Verbindung steht. Aufgrund der Haltungen sowie der wahrscheinlich nicht vorhandenen Barrierefreiheit des Schulgebäudes droht Markus Oberndorfer bei einer Entscheidung gegen die Operation eine als negativ antizipierte Veränderung seines schulischen Verlaufs. Er müsste dann vom statushohen gymnasialen Bildungsweg in ein segregatives Setting wechseln, in dem er die für das nachschulische Leben notwendigen Fähigkeiten nicht erlernen würde. Auch wenn in der Passage angeführt wird, dass die Bewahrung des Gehvermögens ‚an sich‘ ein wichtiges Argument darstellt, handelt es sich aufgrund der schulbiographischen Gesamtkonstellation bei dem Entschluss zur Operation auch um eine *erzwungene körperliche Normalisierung*. Schließlich entfaltet der Erzähler in den Passagen zum Aufnahmeprozess am Gymnasium ein Spannungsfeld, in dem die Beeinträchtigung von schulischen Akteur\*innen als Entscheidungskriterium für Inklusion und Exklusion konstruiert wird. Dieser Erfahrungshintergrund wird in der obigen Sequenz, zumindest implizit, im Kontext der Operation aufgerufen.

Die Operation wird schließlich, wie der Erzähler berichtet, in der letzten Schulwoche der dritten Klasse des Gymnasiums durchgeführt. Anschließend erfolgt ein langwieriges Rehabilitationsprogramm, in dessen Rahmen die körperliche Funktionalität und Mobilität, so die Darstellungen in der Narration, optimiert werden. Im Nachfrageteil des Interviews thematisiert der Erzähler die Wirkung der körperlichen Transformation auf seine Peers.

MO: Das ist, das war auch [in der Schule, Anm. TB] sehr deutlich, dass sozusagen, also nach der Operation war's ja viel besser, und das hat, und das war dann, ein, zwei Jahre lang war dann der Bewunderungsmarathon, das war dann so „oh was du alles kannst!“ (MO 5385-5400)

Der Biograph markiert in dem kurzen Textausschnitt eine Schnittstelle zwischen Sozialität und Körper. Der Schüler erntet für die körperliche Normalisierung einen lange anhaltenden ‚Applaus‘ seiner Peers, der über die Metaphorik eines zweijährigen „Bewunderungsmarathon[s]“ zwar als ambivalent, aber auch anerkennend gerahmt wird. Die erhöhte physische Funktionalität, so scheint es hier, hat Einfluss auf die Positionierung unter den Peers. Die Norm, die im Hintergrund der obigen Passage zum Vorschein kommt, umschreibt einen ‚normalen‘ Körper mit einer ‚normalen‘ Funktionsfähigkeit. Das Erfüllen oder zumindest die Annäherung an diese Norm ist mit *Anerkennbarkeit verbunden*. Somit wird die Operation nicht nur im Kontext des *Normalisierungsdiktats der erwachsenen Akteur\*innen* verortet, sondern auch *im Bereich der Peers*.

### Die Transformation des Sozialen

MO: Das dritte Jahr war die Vorbereitung auf die Operation und das vierte mit dem Stehständer und in der Zeit bin ich dann eigentlich, hab ich mich langsam besser integriert äh, in die Klasse. Ich hatte das Glück, dass ein, also n- nach der Dritten wird ja wieder gemischt und in dem Jahr, also neu zusammengemischt, und ich bin dann in den Lateinzwig gegangen ah und da hatt ich das Glück, dass ein ah Schüler neu dazugekommen is, das war der Lukas der, mh, sein Vater is so Manager und der war zerst, zerst wara in F-Stadt, dann wara in G-Stadt und dann wara in C-Stadt, also, und ah, ja, ah dann sin halt er und seine Schwester auch, sind äh dann nach E-Stadt kommen warn also neu, und da Lukas is neben mir gessn, hat mich zu seiner Geburtstagsfeier eingeladen, das war, ganz was Neues. (MO 1901-1917)



Der Biograph präzisiert zu Beginn der Sequenz den Zeitraum, für den ein Wandlungsprozess auf der Ebene des Sozialen annonciert wird. In der indizierten Phase hat sich der Protagonist „besser integriert“, was einerseits auf einen aktiven, von ihm ausgehenden, Prozess schließen lässt. Andererseits wird damit unterstrichen, dass die ‚Integration‘ eine Aufgabe darstellt, die vom Schüler selbst geleistet werden muss. Für die Transformation ist laut dem Erzähler letztlich aber auch ein ‚Glücksfall‘ verantwortlich. In die Lateinklasse kommt ein neuer Schüler, der über die Profession seines Vaters und die damit verbundenen Umzüge eingeführt wird. Der letzte Wohnortwechsel führte Lukas nach C-Stadt und damit in die Klasse von Markus Oberndorfer, wo er dessen Sitznachbar wird – und ihn zu seiner Geburtstagsfeier einlädt. Durch das Extrapolieren der Einladung wird ein Markierer gesetzt, der als sozialer Indikator in zwei Richtungen lesbar ist. Einerseits wird die bisherige, relative Isolation von Markus Oberndorfer zum Ausdruck gebracht. Schließlich kann die Einladung zu und Teilnahme an Geburtstagsfeiern als Beleg für Zugehörigkeit zu einer Peergroup betrachtet werden. Dem Biographen wurde also bis dato diese, für die meisten Kinder und Jugendlichen eher selbstverständliche Erfahrung nicht zuteil. Andererseits fungiert die Einladung erzählerisch, neben dem Exponieren der relativen Isolation, auch als sozialer Indikator für den zaghaften Beginn einer sozialen Veränderung.

Nach diesem sowohl prospektiv als auch retrospektiv fungierenden Markierer zeichnet der Biograph in den folgenden Sequenzen die weitere Transformation seines sozialen Status nach: So wird er Mitglied einer Clique, die sich regelmäßig bei Lukas trifft.

MO: Und das war für mich sehr schön, weil jetzt hab ich erstmals sozusagen, jetzt hab ich erstmals eine Gruppe gehabt wo ich ein Teil davon war und das hat gut gepasst dann mh, das war einfach, mh, also in der Vierten hat sich’s eigentlich schon angekündigt, weil da war’s erstmals eben nicht so, da warn wir Spor- äh auf Sportwoche und ich war eben nicht mehr so Außenseiter im Allergikerzimmer sondern ah in am Viererzimmer, mit, mit eben genau den Leuten

TB: Mhm

MO: Das hat sich schon bisschen so entwickelt // Die Psychotherapie hat damals auch aufgehört nach dem Ende der Vierten weil dies sozusagen, die Therapeutin der Meinung war, ich bin jetzt sozusagen ausreichend integriert ich brauch nicht mehr, ich brauch nicht mehr kommen, weil das war ja, das war ja praktisch die Zielsetzung des Ganzen. (MO 1971-1990)

Die Teilhabe an und in der Clique wird im Textausschnitt als veränderter Aggregatzustand des Sozialen beschrieben. War Markus Oberndorfer zuvor „ein bisschen ein Einzelgänger“, ist er nun Mitglied einer Gemeinschaft. Daraus können erneut Rückschlüsse auf die soziale Erlebnisqualität vor der hier erörterten Phase gezogen werden. Anscheinend hat sich der Protagonist eine alterstypische Teilhabe in einer bestimmten Gruppierung schon länger gewünscht, „erstmal“ wird dieses Bedürfnis nun erfüllt. Der soziale Wandel wird anschließend in seinem Verlauf nochmals kurz skizziert, wobei die Unterbringung im Rahmen der Sportwoche als Beleg herangezogen wird. Demnach kündigt sich die Veränderung bereits in der vierten Klasse an, denn zu diesem Zeitpunkt war Markus Oberndorfer nicht mehr unfreiwillig im Allergikerzimmer untergebracht, sondern teilt sich ein Viererzimmer mit den übrigen Mitgliedern der Clique. Auf Vorschlag der Psychotherapeutin wird zum Ende der vierten Klasse auch die Therapie beendet. Sie schätzt ihren Klienten zu diesem Zeitpunkt als „ausreichend integriert“ ein.

Die im obigen Textausschnitt enthaltene Evaluation der Gruppenmitgliedschaft erfolgt einerseits mit Verweis auf die emotionale Ebene („war sehr schön für mich“). Andererseits ist in einem Nebensatz auch ein auf den ersten Blick unbedeutend wirkender Hinweis integ-

riert: „[D]as hat gut gepasst dann“. Worin das hier angedeutete *Passungsverhältnis* konkret besteht, wird an anderen Stellen der Erzählung konkretisiert. So führen die Mitglieder einen ähnlichen Lebensstil: Sie treffen sich im Haus von Jakob, spielen Ego-Shooter und kochen gemeinsam (MO 2067-2080). Ansonsten scheint das Leben der Freunde voll und ganz auf schulische Leistung fokussiert zu sein. Gerade letzterer Aspekt wird relevant gemacht, etwa wenn von dem guten Teamwork bei Projektarbeiten in der Oberstufe die Rede ist. Deutlich wird aber auch, dass ein *hohes Level an guten Leistungen* eine Art *Zugehörigkeitsvoraussetzung* darstellt. Dies wird in einer Sequenz deutlich, in welcher der Protagonist Angst davor hat, seine Freunde um Hilfe zu bitten (MO 2345-2398), da dies als Schwäche aufgefasst werden und aufgrund der starken mathematischen Fähigkeiten der übrigen Mitglieder die Balance in der Clique gefährden könnte. Der Protagonist wird in diesem Zusammenhang als äußerst vorsichtig agierend dargestellt. Er möchte, so scheint es, seine neue Position als Mitglied einer Clique unter keinen Umständen riskieren, denn nach der langen Zeit der problematischen Positionierungen als ‚bunter Hund‘ und ‚Außenstehender‘ ist der neue Status als Cliquenmitglied ein hohes Gut: „[I]ch war einfach mal froh, unter Leuten zu sein“ (MO 2078-2079). Die übrigen Sequenzen zur restlichen Schulzeit sind von Erzählungen zu Flirts mit Schülerinnen, positiv konnotierten Schilderungen der Clique sowie den erhöhten Anforderungen in der Oberstufe geprägt, wobei die starke schulische Leistungsorientierung des erzählten Ichs betont wird. Der Druck der Oberstufe kann vom Protagonisten letztlich erfolgreich bewältigt werden, so dass er mit dem Prädikat ‚ausgezeichneter Erfolg‘ die Matura absolviert (MO 2228).

#### 9.2.4 Das nachschulische Leben als Fortsetzung der Transformationsbewegung

In diesem Abschnitt der Fallpräsentation sollen die Segmente der Haupterzählung zur nachschulischen Lebensphase von Markus Oberndorfer in den Blick genommen werden. Diese fallen im Vergleich zu den schulbiographischen Segmenten relativ kurz aus. Inhaltlich behandelt der Biograph in den betreffenden Passagen die mit dem Studieren verbundenen Anforderungen, das neue Sozialgefüge an der Universität und die Reisen mit der Clique nach Israel und Großbritannien. Im Folgenden werden einige Sequenzen aus dem nachschulischen Teil der Erzählung herangezogen, um zu analysieren, inwiefern im Kontext von Schule erworbene Subjektivierungsmuster auch in diesen Parts der Erzählung eine Rolle spielen bzw. welche Formen von Handlungsfähigkeit die schulische Subjektbildung in dieser Lebensphase ermöglichte.

#### Gymnasiale (Aus-)Bildung als Basis für akademischen Erfolg

MO: Ja und dann hab ich also begonnen zu studieren und da ist mir eigentlich das, was ich in E-Stadt gelernt habe, zugutegekommen und eben das dann sehr wichtig war von wegen Anfertigung von wissenschaftlichen Arbeiten und Fußnoten und so / und das hat mir den Umstieg, der ja doch relativ heftig war, wenn man dann anfängt wissenschaftliche Arbeiten zu schreiben, einigermaßen erleichtert, ja. (MO 4100-4114)

In der Passage referiert der Biograph auf am Gymnasium erworbene Fähigkeiten, die ihm seiner Ansicht nach beim Übergang auf die Universität geholfen haben. So verfügt der Student Markus Oberndorfer bereits über Erfahrungen oder zumindest ein gewisses Know-how bezüglich des Verfassens wissenschaftlicher Arbeiten. Die Transition von der sekundären in die tertiäre Bildungsinstitution, die hier vom Biographen als ‚relativ heftig‘ markiert wird, wird durch das Verfügen über die erwähnten Fähigkeiten „einigermaßen erleichtert“. Wie der

Erzähler in weiteren Passagen zu seinem Studierendenleben ausführt, gelingt es ihm daher auch trotz des in der obigen Sequenz markierten ‚heftigen Umstiegs‘ sehr bald erfolgreich Fuß zu fassen und eine starke akademische Performanz zu entwickeln. So erhält der Student durchgehend gute bis sehr gute Zensuren.

Die neue Lebenswelt Universität führt allerdings neben den hier skizzierten Veränderungen hinsichtlich der zu erbringenden Leistungen auch zu Veränderungen auf der Ebene des Sozialen, wie in der nachfolgenden Sequenz illustriert wird.

### Ein tiefer Einschnitt und eine neue Handlungsfähigkeit

MO: Ich mein, was ein tiefer Einschnitt in positiver Hinsicht war, dass ich jetzt nicht mehr so der Behinderte war, den alle gekannt haben. Das hat, und das habe ich zunächst schon einmal genossen, wenn man eigentlich schon mal in der Anonymität untertauchen kann, und doch, das hat ein gewisses paternalistisches Element, das ich nicht so richtig geschätzt habe / äh dieses, es gab damals, ähm ja eine Kollegin die mit mir angefangen hat, und die dann dieser Professor, der die Einführungsvorlesung gehalten hat in der ich war, sozusagen vor den Vorhang gebeten hat, die hatte noch das Pech, dass sie immer unten in der ersten Reihe gesessen ist, ja weil sie irgendwie, ich weiß nicht, ja, ich hab mir gedacht, mir wär das irgendwie peinlich da vor 200 Leuten oder so, weil er hat immer wieder so Anspielungen gemacht, was weiß ich / ja er hat zum Beispiel einmal gesagt: „wenn sie wollen kann ich ihnen, können sie einmal zu mir kommen und ich zeige ihnen meine Sammlung alter Originalbriefe von berühmten Politikern / ja mit der Kollegin hab ich das ja schon mal gemacht“ / ja so auf die Art: „ich nehme dich unter meine Fittiche“ und ich hab mir gedacht eigentlich will ich das nicht, eigentlich will ich einfach nur mal meinen Frieden haben / ah, jo / so hab ich mich eigentlich ganz wohl gefühlt auf der Uni, ich hatte ja auch schon einen gewissen Grundstock an Wissen, ich hab viel Neues gelernt, aber ich war nicht völlig überfordert. (MO 4188-4215)

Die Sequenz beginnt mit einer starken Metapher, die (ähnlich zum vorherigen Textausschnitt) markante Veränderungen zwischen der gymnasialen sowie der universitär geprägten sozialen Umwelt suggeriert: Der Wechsel an die Hochschule stellt demnach eine Zäsur mit dem bis dorthin Gewesenen, einen tiefen Einschnitt dar. In diesem Zusammenhang umschreibt der Erzähler die Positionierung des Gymnasiasten Markus Oberndorfer in der sozialen Öffentlichkeit der Schule als „der Behinderte“. Damit wird eine ambivalente Berühmtheit rethematisiert, die bereits in den Passagen zum Beginn der Zeit am Gymnasium in E-Stadt angeklungen ist, nun aber in einer schärferen, zugespitzten Form erfolgt. So wird hier die Erfahrung eines positioniert Werdens angesprochen, das den Schüler auf die Beeinträchtigung reduziert und diese zur bestimmenden Identitätskategorie erhebt. Markus Oberndorfer wird, wie bereits erwähnt, zum ‚bunten Hund‘, zum ‚Kuriosum‘ der Schüler\*innenschaft: Die Beeinträchtigung wird als Abweichung von hegemonialen Körpernormen konstruiert. Diese Art der Prominenz („der Behinderte [...] den alle gekannt haben“) ist von einem starken Unbehagen unterlegt. Die *verändernden Anrufungen und Praktiken*, über die der Gymnasiast in die inferiore Position manövriert wird, werden an dieser Stelle nicht thematisiert, sondern lediglich deren Resultat. Die soziale Umwelt des Studiums wird nun als wohlthuender Gegensatz zum Soziotop des Gymnasiums erachtet, was mit der *positiven Anonymität*, die im neuen Setting möglich ist, kontextualisiert wird. Die hier spürbar werdende Erleichterung lässt im Umkehrschluss erahnen, wie mühsam und anstrengend die Besonderungspraktiken auf der Peerebene waren.

Nach der relativ knappen Umschreibung dieser bedeutenden, positiv gerahmten Veränderung des Sozialen leitet der Biograph relativ abrupt eine episodale Darstellung ein, die, so hat es zunächst den Anschein, verdeutlichen soll, dass auch in der Umwelt der Universität

problematische Aspekte vorhanden sind. Diese werden zunächst diffus als „paternalistisches Element“ angekündigt und in einer Beleganekdote schließlich expliziert.

In einer Einführungsvorlesung möchte ein Professor den Biographen zu sich nachhause einladen, um ihm seine Sammlung alter Briefe von Politikern zu zeigen. Eigentlich eine exquisite Offerte, die den anderen Studierenden (mit Ausnahme der erwähnten Kommilitonin) nicht zu Teil wird, trotzdem aber von Markus Oberndorfer abgelehnt wird. In einer Argumentation schließt sich letztendlich die Klammer zur Einleitung der Anekdote. Der Student verspürt keine Lust dazu, von dem Professor „unter die Fittiche“ genommen zu werden, auch wenn aus dem Angebot eine für den weiteren Studienverlauf vorteilhafte Protegierung erwachsen könnte. Die Ablehnung resultiert nicht aus einem inhaltlichen Desinteresse, sondern an dem paternalistischen Moment der Einladung. Dieser Lesart zufolge wirkt die Einladung vor der Öffentlichkeit der übrigen anwesenden Studierenden (die das Angebot nicht erhalten) besondernd, weshalb sie vom Studenten Markus Oberndorfer abgelehnt wird. Wie der nachfolgende Halbsatz suggeriert („eigentlich will ich einfach nur mal meinen Frieden haben“) fürchtet der Protagonist hier, die erst kürzlich erlangte Anonymität durch eine Besonderung, die implizit in Referenz auf die Beeinträchtigung erfolgt, zu verlieren: Besonderungen, die Markus Oberndorfer die Schulzeit über lange erleben musste, sie nun aber unterbindet. *Die Zurückweisung der paternalistischen Adressierung kann daher als emanzipatorischer Akt erachtet werden, der Ausdruck eines selbstbewussten Umgangs mit potenziell behindernden Positionierungspraktiken ist.* Schließlich lässt sich in der Episode eine aus den schulbiographischen Sequenzen bereits bekannte inhaltliche Verknüpfung herausfiltern; eine Verknüpfung der Thematiken pädagogische Settings und Sozialität. Nun aber erscheint Markus Oberndorfer, im Gegensatz zu den ähnlich gestrickten Schilderungen, nicht mehr als passives Objekt, das den Effekten der institutionellen Praktiken auf Peer-Ebene ausgeliefert ist, sondern als Handelnder, der besondernde Positionierungen verweigert. Demnach finden sich in der Passage sowohl *explizierte Thematisierungen der Veränderungen des Äußeren* als auch *implizite Transformationen des Inneren*, die eine *neue Handlungsfähigkeit* umfassen.

Am Ende des Textausschnitts bilanziert der Erzähler schließlich das neue Leben an der Universität. Der Protagonist fühlt sich wohl, lernt viel und kann die akademischen Herausforderungen meistern. Die Bildung am Gymnasium wird dabei als *bildungsbiographische Ressource* gedeutet, die eine *erfolgreiche Aneignung der neuen institutionellen Umwelt* ermöglicht.

### 9.2.5 Analytische Abstraktion

Analog zur Vorgehensweise bei der Fallpräsentation Kathrin Horvath erfolgt an dieser Stelle die analytische Abstraktion der bisher erarbeiteten Befunde. Im ersten Teil der nachfolgenden Ausführungen werden zunächst erzählerische Aspekte genauer in den Blick genommen. So wird die Frage danach gestellt, in welcher Relation die Strukturierung der schulbiographischen Passagen zur sozialen Rahmung des Interviews steht. Zudem wird die Gesamtanlage der Erzählung sowie die darin eingelagerte Positionierung zu den schulischen Erfahrungen rekonstruiert.

Im zweiten Teil werden die relevant gemachten schulbiographischen Passagen in Perspektive der sensibilisierenden, subjektivierungstheoretischen Konzepte vertiefend betrachtet.

### **Erzählung und soziale Rahmung: Markus Oberndorfers Schulgeschichte als Evaluation verschiedener pädagogischer Settings**

Wie bereits aufgezeigt wurde, wird der umfangreiche biographische Text von einer zentralen Erzähllinie dominiert, in der die erinnerten Erlebnisse in den institutionellen Umwelten der Schulen behandelt werden. Auffallend ist an diesem inhaltlichen Strang, dass hierin eine präzise Beschreibung von und Auseinandersetzung mit pädagogischen Praktiken und schulkulturellen Aspekten eingewoben wird. Angesichts der Rekonstruktion der Vorgeschichte des Interviews kann dieser Fokus als Effekt des Quali-TYDES-Projekts gelesen werden. Folgt man dieser Interpretationslinie, so verweist diese Relevanzsetzung auch auf Bemühungen des Biographen, mit seiner Erzählung den Vorgaben von Quali-TYDES sowie meinem Interesse an Bildungsbiographien zu entsprechen. Diese Schwerpunktsetzung wird mit einem weiteren inhaltlichen Gegenstand verbunden, woraus sich in den schulbiographischen Passagen ein *wiederkehrendes Grundthema ergibt, in dem die Auswirkungen pädagogischer Praktiken auf die soziale Umwelt und die Positionierung des Schülers* Markus Oberndorfer darin erörtert werden. Dabei wird, abstrakt betrachtet, der soziale Effekt des schulischen Settings als entscheidender Erfolgsindikator integrationspädagogischer Praktiken konstruiert. So sind die schulbiographischen Passagen auch von einer evaluativen Ebene durchzogen, die in Zusammenhang mit den Fragestellungen des Quali-TYDES-Projekts gedacht werden kann.

Entlang des skizzierten Rasters wird die erste Volksschule in A-Stadt ausgesprochen positiv bilanziert, was sich im affektiv besetzten Verhältnis zu den erinnerten Lehrer\*innen, der am Abschluss des Segments eingewobenen Metapher des ‚zu Hause Fühlens‘ (MO 387) sowie den positiven Referenzen auf die Lehrerinnen zeigt. Diese biographischen Befunde werden mit der Passage zu den Interrogationen auf der Toilette kontrastiert, wodurch letztlich die Bilanzierung der Bemühungen des pädagogischen Personals unterstrichen wird: So kann der episodenhaft ausgeschmückte Verweis auf die räumliche Kontingenz eines positiven sozialen Klimas, in dem körperliche Differenz nicht relevant gemacht wird (in der Klasse ist „Behinderung nicht so das große Thema“ (MO 334), im erweiterten sozialen Kosmos der Schule jedoch schon), als Indikator für die Qualität des pädagogischen Personals und dessen Praktiken gelesen werden.

Demgegenüber sind die untersuchten Passagen zur zweiten Volksschule von negativ attribuierten Darstellungen des Lehrerinnenteams durchzogen (die Lehrerinnen werden als unerfahren und überfordert charakterisiert). Dazu wird eine schulische Umwelt geschildert, die mit Hilfe verschiedener stilistischer Mittel als Gegensatz zur Schule in A-Stadt konstruiert wird (wie z.B. die Kontrastierung des Grünen der Schule in A-Stadt mit dem Pausenhof aus Beton in C-Stadt (MO 648-652)). Darüber hinaus wird die marginalisierte Position der Klasse illustriert (z.B. über deren Verortung am Ende eines langen Ganges und über den Hinweis auf die ursprünglich angedachte Funktion des Klassenraums als Konferenzzimmer (MO 660-674)). In Verbindung mit Hinweisen auf die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft der Klasse zeichnet der Erzähler hier ein Bild der „Integrationsklasse als Restpostenklasse“ (Specht et al. 2006, 35). Demnach ist die personale Besetzung sowie die soziale Mixtur der Klasse Resultat einer Prekarisierung der Integrationsklasse innerhalb der Schule. Diese aus dem Heute heraus erfolgenden, distanzierten Überlegungen helfen dabei, die in der Umwelt erlittenen Verletzungen erklärbar zu machen. Mit diesem Deutungsmuster können die *verwundenden Anrufungen und Praktiken der Peers als Effekt einer systematischen Vernachlässigung der Klasse* auf Schulebene verstanden und darüber auch ‚rationalisiert‘ werden.

Der Übergang auf das Gymnasium wird zunächst in Form einer Abwärtsspirale erzählt, in der die Mutter als zentrale Akteurin im Übergang zunehmend verzweifelter wird und ihre Ansprüche an die Schulform verringert. Markus Oberndorfer wird dabei als Objekt einer institutionellen Diskriminierung entworfen, die sich aus der Wirkung des Stempels SPF sowie der Willkürlichkeit der Absagen der Direktor\*innen speist. Sohn und Mutter scheinen hier einem übermächtigen, machtvollen Mechanismus unterworfen zu sein, der skandalisiert wird und mit der Zuspitzung der Abwärtsbewegung auf die ‚letzte Option Sonderschule‘ seinen dramatischen Höhepunkt erreicht. Aufgrund dieses Szenarios und des biographischen Standpunkts im Moment des Interviews kann das eigentlich entwürdigend wirkende Aufnahmeverfahren am Gymnasium in E-Stadt auch als „verhältnismäßig unproblematisch“ (MO 986) erachtet werden und, im weiteren Verlauf der Erzählung, auch eine überwiegend positiv konnotierte Beschreibung der schulischen Umwelten erfolgen. So wird das Gymnasium zur letzten, aber vermeintlich fairen Chance konstruiert, die vom Protagonisten genutzt wird und ihn für das nachschulische Leben, für eine Fortsetzung der Bildungskarriere an der Universität, befähigt. Theoretisch hätten die Vorgänge um das Aufnahmeverfahren sowie die diskriminierenden Anrufungen auch als Skandal erzählt werden können, aufgrund der schulbiographischen Gesamtbilanz kann davon jedoch abgesehen werden. Das straffe Regiment der Lehrer\*innen wird schließlich als Voraussetzung für eine Art sozialen Frieden konstruiert – wodurch die schulbiographische Phase des Gymnasiums überwiegend positiv evaluiert werden kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Markus Oberndorfer aus *einer Position als Zeitzeuge der Politiken der schulischen Integration* eine überwiegend implizit gehaltene Beurteilung seiner schulischen Erlebnisse vornimmt. Demnach kann, mit Verweis auf die als integrationspädagogisch gerahmten Erfahrungen an den beiden Volksschulen, *Integration als ambivalente schulbiographische Erfahrung* gefasst werden, deren Gelingen maßgeblich von den *institutionellen Rahmenbedingungen, insbesondere den Fähigkeiten der involvierten Lehrpersonen*, abhängt. Das Gymnasium kann hingegen nur aufgrund der intensiven Bemühungen des Protagonisten erfolgreich absolviert werden. Die strenge Führung der Schüler\*innen durch die Lehrer\*innen wird dabei als ermöglichendes Element des schulischen Bedingungsgefüges konstruiert.

### **Markus Oberndorfers Erzählung als Transformations- und Erfolgsstory**

Mit der zuvor rekonstruierten erzählerischen Ebene korrespondiert die Anlage der Narration als ‚*Transformationsgeschichte des Sozialen*‘. Im Rahmen dieser Erzählarchitektur wird zunächst an verschiedenen Stellen das erzählte Ich als defizitär entworfen. Der Volksschüler und sogar noch der Sextaner Markus Oberndorfer ist „sozial nicht [...] sonderlich befähigt“ (MO 1100-1102). Über die Inszenierungsstrategien und die Aufnahme in die Clique wird jedoch ein grundlegender Wandel des prekären sozialen Status quo zum Ausdruck gebracht. Bemerkenswert an den Schilderungen zur Selbstdiagnose der ‚sozialen Unfähigkeit‘ ist dabei, dass mangelnde Sozialität hier als Effekt einer nicht vorhandenen ‚internen Fähigkeit‘ erachtet und damit die Exklusion des Schülers auf das Selbst zurückgebeugt wird. Demzufolge scheint der Schüler Markus Oberndorfer einstweilen vom Bemühen der Lehrer\*innen abhängig. Eine Abhängigkeit, die aber durch die später entwickelte Eigeninitiative (Episode zur Manhattan-Karte) sowie die Schilderungen zur Aufnahme in die Clique entkräftet werden kann. Am Ende dieser Figur steht die Selbstdarstellung als fester Bestandteil eines stabilen Freundeskreises.



Darüber hinaus kann Markus Oberndorfers Geschichte als *Transformationsgeschichte des Körpers* gelesen werden. Über die Verweise auf das selbsterlernte Radfahren, die hohe Motivation bei der Physiotherapie, aber auch die Erweiterung der körperlichen Funktionen, die mit der Operation und der nachfolgenden Rehabilitation möglich werden, wird ein Protagonist entworfen, der *mit eisernem Willen und dem Ausschöpfen medizinischer Optionen* seinen *widerständigen Körper zähmt* und in eine Form bringt, die ihn handlungsfähiger macht (im Sinne einer Erweiterung der Mobilität durch Gehen).

Die beiden Erzähllinien, die als *Transformationsgeschichten* angelegt sind, können darüber hinaus als Komponenten einer *Erfolgsgeschichte* gelesen werden. Diese Konzeptualisierung der Lebensgeschichte hängt auch mit dem biographischen Standpunkt zusammen, von dem aus Markus Oberndorfer zurückblickt und bestimmte Erlebnisse relevant macht. Wie die zum Zeitpunkt des Interviews relativ nahegelegenen Passagen zur Zeit nach der Schule verdeutlichen, kann der Biograph auf ein bisher relativ zügig und erfolgreich verlaufenes Studium zurückblicken. Die Gründe hierfür erblickt er in der guten akademischen Ausbildung, die er am Gymnasium in E-Stadt genoss. Zudem ist er fixer Teil eines Freundeskreises – was für ein soziales Begehren steht, das für lange Jahre unerfüllt blieb. Dieser Interpretationslinie zufolge stellen die körperliche Normalisierung sowie die Selbsttechnik der akademischen *Strebsamkeit* die beiden zentralen Ingredienzen für das *biographische Erfolgsrezept* dar, durch das Markus Oberndorfer *Sozialität und Teilhabe an Bildung* erreichen kann. Es ist diese biographische Wahrheit, die über die Anlage der Erzählung (re-)produziert wird.

### **Regelschule und Subjektivierung: Zwischen fähigkeitsbezogener Ermächtigung und Unterwerfung**

In der Analyse der schulbiographischen Passagen zur Volksschule lässt sich ein erzähltes Ich erkennen, das in seiner leidenschaftlichen Bezo-genheit auf die Schule, insbesondere die Lehrer\*innen, gezeichnet wird. Hier fühlt sich der Protagonist ‚zuhaus‘. Anhand der Erzählungen zu den Erlebnissen in A-Stadt können *drei relevante Subjektpositionen* rekonstruiert werden.

(1) Zunächst einmal lässt sich in den Schilderungen zur ersten Volksschule eine spezifische, institutionell angelegte Position erkennen. Demnach ist der *Schüler Adressat einer Sonderbehandlung, die ihn zum Mitglied einer qua impliziten Kategorisierung hergestellten Gruppe werden lässt*. Die Mitgliedschaft ist mit einer besonderen Behandlung verbunden, die sich in Segregationspraktiken zeigt, in denen die Schüler\*innen mit SPF von den übrigen Kindern getrennt und ihrem ‚Förderbedarf‘ entsprechend unterstützt werden. Diese institutionellen Differenzierungspraktiken werden im biographischen Rückblick jedoch aufgrund der positiven schulischen Erfahrungen nicht als stigmatisierend erachtet, sondern als ermächtigend gerahmt. So werden das Feinmotorik-Training und die Stunden mit der Frühförderin affirmativ bejahend erinnert und geschildert. Mit den Erzählungen zur Rolle von Markus Oberndorfer im Rahmen des Unterrichts, der in der Klasse stattfindet (hier macht er „das volle Programm mit“), wird die Positionierung als Teil der Gruppe ‚Schüler\*innen mit SPF‘ ausdifferenziert. Demzufolge erhält der Protagonist eine Art Spezialposition innerhalb dieser Gruppe, die in Verbindung mit seinen kognitiven Fähigkeiten steht (denn die übrigen bekommen aufgrund ihrer Lernschwierigkeiten andere Aufgaben).

(2) In Relation zur sozialen Umwelt der Klasse wird der Volksschüler Markus Oberndorfer als so etwas wie ein ‚*integrierter Einzelgänger*‘ beschrieben – eine Position, die den Protagonisten als Element des sozialen Systems der Klasse ausweist. Die Verbindungen mit den anderen Ele-

menten dieses Systems sind jedoch eher rudimentär, denn „so wirklich enge Kontakte hatte ich kaum“ (MO 96-97). Die Lehrer\*innen erscheinen hierbei als *Garanten einer friedfertigen, aber begrenzten Teilhabe*.

(3) In den Räumen außerhalb des Klassenzimmers erodiert der unter (2) skizzierte Typus von Sozialität aber, denn hier wird *Markus Oberndorfer mit verändernden Blick- und Befragungspraktiken bedacht, über die er in Referenz auf eine wahrgenommene körperliche Differenz* als anders positioniert wird. Das Wissen um die Kontingenz seiner Position, die als raumabhängig entworfen wird, lässt im Umkehrschluss die Verbundenheit mit den Lehrer\*innen schlüssig erscheinen.

Bemerkenswert ist an diesen rekonstruierbaren Positionierungen, dass der junge Markus Oberndorfer als *Objekt der Integration gezeichnet wird, das vom guten Willen der professionellen Akteur\*innen abhängig ist*. Dieser Aspekt ist, wie bereits erwähnt wurde, ein zentraler Bestandteil der Erzähllinie zur Transformation des Sozialen. Die Gründe hierfür werden einerseits im erzählten Selbst verortet, dem so etwas wie ein ‚angeborenes soziales Defizit‘ attestiert wird – worin wiederum eine Art ‚Bringschuld‘ mitschwingt, wonach der Schüler ‚sich zu integrieren hat‘. Demnach wird die Exklusion auf das erzählte Selbst zurückgebeugt, es wird für die soziale Positionierung (mit-)verantwortlich gemacht. Somit lässt sich in diesen und auch anderen schulbiographischen Passagen ein subjektiviertes Selbstverständnis rekonstruieren, wonach Markus Oberndorfer aufgrund eines Merkmals seines Körpers und der Konstruktion seines sozialen Defizits nicht damit rechnen kann, ein selbstverständlich anerkannter Bestandteil einer Peer-Gemeinschaft zu sein. Die Lehrer\*innen werden daher auch derart relevant gemacht, denn sie erzeugen über ihre Praktiken einen *sozialen Raum, in dem der Körper, mit Ausnahme der Förderstunden, nicht defizitär adressiert wird*, so dass „die Unterschiede nicht wirklich rauskommen“.

Die Lehrer\*innen an der Schule in C-Stadt sind hingegen nicht imstande, eine ähnlich ermöglichende diskursive Strukturierung der Räume ihrer Klasse hervorzubringen. So werden im Unterschied zu A-Stadt pädagogische Praktiken erläutert, in deren Rahmen die Differenz der Schüler\*innen mit SPF betont wird. Implizit wird ein Zusammenhang zwischen diesem pädagogischen Setting und der Peer-Ebene konstruiert. So werden die pädagogisch besonderten Schüler\*innen auch im Kontext ihrer inferioren Positionierung unter den übrigen Kindern und den damit einhergehenden, hostilen Praktiken portraitiert. Auch wenn der Schüler Markus Oberndorfer nicht als Adressat von explizit behindertenfeindlichen Anrufungen entworfen wird, so lässt sich hier ein schulischer Erfahrungsraum nachzeichnen, in dem nun auch in der Klasse diskriminierende Diskurse zu Behinderung rezitiert werden und hegemonial erscheinen. Dieser Lesart zufolge wirken die diskriminierenden Anrufungen an die behinderten Schüler\*innen *auf das Selbst des Protagonisten*. In Verbindung mit der verunglückten intellektuellen Selbst-Einführung, in Folge derer der Schüler ‚von Anfang an‘ inferior positioniert wird, lässt sich eine Subjektposition auf Peer-Ebene erahnen, die nur entlang der darüber erlittenen Verletzungen thematisiert werden kann. Abstrahierend interpretiert spiegelt sich in der Angst vor Hexen eine verinnerlichte Angst vor einem übermächtigen Anderen, dem der Schüler wenig entgegenzusetzen hat. Darin zeigen sich die durch das Othering der Mitschüler\*innen zugefügten Verletzungen, über die das Subjekt zugerichtet wird. Dafür ist schließlich nicht eine institutionell vorgefertigte, besondernde Position von Markus Oberndorfer ausschlaggebend, wohl aber eine *Gemengelage, in die das pädagogische Personal entscheidend verstrickt ist*: Im Unterschied zur ersten Volksschule sind die Lehrer\*innen *nicht dazu in der Lage, einen inklusiven Raum zu kreieren*. Vielmehr werden mit den beschriebenen

Arrangements *Differenzen betont und das Mobilisieren diskriminierender* Diskurse ermöglicht. Es ist die derart strukturierte diskursive Umwelt, die als *schulbiographischer*, *Clash of Cultures* gezeichnet wird, in welcher der Schüler *massive Verletzungen* erleidet und in der er um sein Überleben kämpfen muss. Das *feindselige Regime der Peers* gräbt sich, dieser Interpretationslinie zufolge, in die Psyche des Volksschülers Markus Oberndorfer ein.

Parallel dazu verdichtet sich auf den Schauplätzen des Übergangs eine bedrohliche Kulisse, die einen Prozess markiert, in dem Markus Oberndorfer einer massiven institutionellen Diskriminierung ausgesetzt ist, die sich in den Gatekeeping-Praktiken der Direktor\*innen zeigt. Die Etikettierung als ‚Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf‘ setzt einen Exklusionsmechanismus in Gang, in dem sich das gesetzlich verankerte Elternwahlrecht für den Kontext Gymnasium als wertlos erweist und entgegen üblicher Relevanzen die schulischen Leistungen des Protagonisten ignoriert werden. Die machtvolle Wirkung der Zurichtung potenziert sich hier in den wiederholten Erfahrungen des Zurückgewiesen-werdens. So schildert der Erzähler einen Mechanismus, in dem der Schüler Markus Oberndorfer in Referenz auf den SPF und damit auch die körperliche Differenz als ‚nicht legitimer Schüler‘ konstruiert wird, worin eine protonormalistisch gefärbte Haltung der Entscheidungsträger\*innen vermittelt wird. Dieser Strom aus Zurückweisungen erzeugt einen erzählerischen Effekt, wonach der junge Markus Oberndorfer in einen Sog gerät, der ihn fast in ein institutionalisiertes Segregationstrajekt hineinzieht. *Es ist diese simultan ablaufende Zurichtung des Subjekts in den sozialen Arenen der zweiten Volksschule und im Absagemarathon*, die als tief sitzende *Verletzungen* in der schulbiographischen Narration von Markus Oberndorfer ausgemacht werden können. Im skizzierten Szenario wird der Schüler wieder und wieder auf die Beeinträchtigung zurückgeworfen und bekommt über seine Verortung auf einer protonormalistischen Diskurslinie vermittelt, dass er für einen Regelschulbesuch nicht geeignet ist: *Er wird als „unmöglicher Regelschüler“ konstruiert*. Diese Erfahrungen bestellen, sprichwörtlich formuliert, das Feld für einen Subjektivierungsprozess, der in der nachfolgenden schulischen Umwelt des Gymnasiums erfolgt.

Aufgrund des skizzierten Unterwerfungsprozesses in der vierten Klasse erscheint die flexibelnormalistische Haltung der Direktorin des Gymnasiums in E-Stadt förmlich als ‚schulbiographischer Segen‘, für den Markus Oberndorfer auch heute noch dankbar ist. Denn die Entscheidungsträgerin gibt ihm, dieser Logik zufolge, wenigstens die Chance, seine ‚kognitive und körperliche Tauglichkeit‘ für einen Schulbesuch unter Beweis zu stellen. In den berichteten Erinnerungen an das Aufnahmegespräch wird ein *Erwartungsgefüge deutlich, das sich auf die Selbstständigkeit des Schülers* bezieht. Die dafür zentralen Fähigkeiten werden letztlich überprüft und erfolgreich demonstriert.

Mit der im Rahmen der Aufnahmeprozedur erfolgenden *Fokussierung auf Fähigkeiten* wird eine Subjektposition umrissen, die nicht das Produkt einer politischen Leitlinie oder gesetzlichen Verordnung ist, sondern in den *diskursiven Praktiken der institutionellen Akteur\*innen am Gymnasium* geschmiedet wird. Demnach wird Markus Oberndorfer im sich abzeichnenden *flexibelnormalistischen Regime als legitimer Schüler* anerkennbar, wenn seine körperliche Funktionalität einer gewissen *Selbstständigkeit und seine kognitive Leistungsfähigkeit dem Elitismus des Gymnasiums entsprechen*. Diese Vorgaben sind es nun, die der Schüler subjektiviert und demzufolge auch eine besonders *starke biographische Haftung* aufweisen.

In den Passagen zum Gymnasium wird schließlich eine schulische Umwelt entworfen, in der *die asymmetrische Relation zwischen Lehrer\*innen und Schüler\*innen durch Disziplinierung und Sanktionierung tagtäglich (re-)produziert und in die Schüler\*innenkörper eingeschrieben*

wird. Das gymnasiale Subjektivierungsregime wird allerdings nicht in seiner unterwerfenden Dimension behandelt, sondern als ermächtigende schulbiographische Ressource gedeutet, sprich: Die Unterwerfung unter das disziplinäre Regimewirkt *im Falle von Markus Oberndorfer als spezifisches Empowerment*.

Ein Bestandteil der Normalitätsauflagen, die an die besondere Subjektposition des Schülers gekoppelt sind, führen in der vom Erzähler portraitierten Schulkultur zur Entwicklung einer *Selbsttechnik, die auf maximale schulische Leistung* ausgerichtet ist. Diese wird, in Verbindung mit dem hegemonialen Leistungsdiskurs des Gymnasiums, auch zur Grundlage für die Transformation seiner prekären sozialen Position auf der Peer Ebene, in die der Schüler aufgrund seiner Beeinträchtigung gerufen wird. Diese Position des ‚bunten Hunds‘ wird in der Erzählung zunächst hinsichtlich ihrer verändernden Aspekte geschildert. In der Anekdote zur „Manhattankarte“ wird jedoch ein ermächtigendes, verschiebendes Ausfüllen der Position deutlich: So mobilisiert der Protagonist in der besagten Szene den dominanten Leistungsdiskurs des Gymnasiums. Die Position als ‚bunter Hund‘ macht er sich dabei zu eigen und fügt dem bisherigen Fokus der Peers auf die körperliche Differenz einen weiteren hinzu: Sein ‚geek‘-haftes Wissen. In diesen Aspekt der Position ‚bunter Hund‘ investiert (Hall 2004, 173) der Schüler in verschiedenen, in der Erzählung berichteten, ‚schulöffentlichen‘ Settings – und diese skurril inszenierte, *kognitive Leistungsschau* ermöglicht letztlich auch ein *performatives Zurückdrängen* des defizitären Aufmerksamkeitsfokus auf die körperliche Differenz.

Der andere Aspekt der Teilhabebedingungen, die Vorgabe zur körperlichen Selbstständigkeit, führt zur Entscheidung für eine Operation, die zur Basis für eine nachhaltige Modifizierung der körperlichen Funktionalität wird. Dieser Entschluss korreliert mit einer gewissen Affinität für körperliche Normalisierung, die sich nicht zuletzt in der hohen Motivation zur Physiotherapie zeigt. Die Ergebnisse der Selbstführung auf Körpernationalisierung werden mit Applaus bedacht, in dem sich das Phantasma eines ‚normalen Körpers‘ als Norm der Anerkennbarkeit spiegelt und gleichzeitig die Beeinträchtigung als unerwünschte Abweichung von einer solchen Matrix markiert wird. Dergestalt wird ein *diskursiver Imperativ* sichtbar, der sich in den Vorgaben der Direktorin zeigt, der aber auch von anderen Akteur\*innen der schulischen Umwelt des Gymnasiums rezipiert wird (Schüler\*innen, Lehrer\*innen).

So lässt sich eine Subjektivierungsgeschichte rekonstruieren, in der Markus Oberndorfer eine *leidenschaftliche Verhaftung zu körperlicher Normalität* entwickelt. Diese leidenschaftliche Verhaftung ist das Produkt eines Zwangs, der seine Wirkmächtigkeit aus der zurichtenden Unterwerfung im Rahmen des Übergangs und der daraus sich ergebenden Position des Gymnasiums in E-Stadt als ‚letzte Chance‘ auf Regelschulbildung bezieht. In diesem schulbiographischen Fahrwasser gerät der Schüler in den *Sog einer Körperpolitik*, die darauf ausgerichtet ist, seinen *Körper zu normalisieren* bzw. an die *Vorlage eines ‚normalen‘ Körpers* anschlussfähig zu machen.

Die zweite leidenschaftliche Verhaftung bezieht sich auf die Norm der maximalen schulischen Leistung des Gymnasiums. Die Selbstführung auf kognitive Leistung wird schließlich *zum schulbiographischen Universalschlüssel* auf allen Ebenen. So wird mit der Selbsttechnik der Zugang zu Schule sowie zur Clique gesichert und dadurch auch Sozialität verwirklicht.

### **Conclusio: Die erkämpfte Normalität**

Betrachtet man die in den letzten Abschnitten gesammelten Ergebnisse, so lässt sich die These aufstellen, dass Markus Oberndorfer über die Erzählung die in die schulbiographischen Erfahrungen eingelagerten Subjektivierungslinien reproduziert. Dies betrifft zunächst einmal

die performative Ebene. So bereitet sich mein Interviewpartner nicht nur äußerst gewissenhaft auf seine Erzählung vor (Gespräch mit Mutter, Mitbringen der Zeugnisse), sondern kreiert auch eine Narration, die mit präzisen Beschreibungen, detaillierten Erinnerungen und umfangreichen Schilderungen nur so gespickt ist. Zudem werden Erlebnisse mit soziologischem Vokabular reflektiert und theoretisiert. Abstrakt betrachtet spiegelt sich in dieser erzählerischen Performanz die Selbsttechnik, die in der Rekonstruktion der schulbiographischen Passagen deutlich wird und auf eine Selbstführung verweist, die auf akademische Exzellenz justiert ist. *Gewissermaßen wird diese Selbsttechnik über die Selbsttechnik der biographisierenden Erzählung neu aufgeführt*, was auch dem akademischen Rahmen unseres Gesprächs entspricht, schließlich ist das Interview Teil eines wissenschaftlichen Projekts. Der Rückgriff auf diese Selbsttechnik macht den Biographen schließlich auch in diesem akademischen Kontext handlungsfähig, denn er liefert eine äußerst umfangreiche Haupterzählung ab, was auch durch ein Lob meinerseits honoriert wird. *Durch diesen Rückgriff wird Markus Oberndorfer also nicht nur als legitimer, sondern auch ‚besonders fähiger biographischer Erzähler‘ und mit der Fokussierung auf (integrations-)pädagogische Praktiken sowie der Adressierung behindernder Aspekte seiner Lebensgeschichte als legitimer Projektteilnehmer* anerkenntbar. Darüber hinaus erfolgt eine *Fortschreibung der subjektivierten Normen der körperlichen Normalität sowie der schulischen Leistungsorientierung in der Anlage der Erzählung als Erfolgsge-schichte*, was vor dem Hintergrund des biographischen Ergebnisses der Bemühungen plausibel erscheint. So ist vom biographischen Standpunkt des Erzählers aus betrachtet die Unterwerfung unter das diskursive Primat der Direktorin die Voraussetzung dafür, dass er seine Bildungslaufbahn bis an die Universität fortführen kann. Kurz: Die Subjektivierung der Normen der körperlichen Selbstständigkeit und schulischer Exzellenz machten (und machen) Markus Oberndorfer in einer Welt, die von eben diesen Normen und einer derartigen Normalität geprägt ist, handlungsfähig und anerkenntbar. So handelt es sich im Fall von Markus Oberndorfer um eine *er kämpfte Normalität*.

Kritisch kann mit Foucault allerdings nach den „*Bedingungen der Akzeptibilität*“ (Foucault 1992, 34) einer solchen, nur durch die Einhaltung einer bestimmten physischen Autonomie und Selbstführung auf schulische Exzellenz möglich werdenden Bildungsbiographie gefragt werden. Die Verbundenheit mit der Direktorin verweist auf die in diesem Szenario entwickelte leidenschaftliche Verhaftung. Die durchschimmernde Dankbarkeit, die der Biograph auch heute noch immer für die Aufnahme empfindet und die darin scheinbar zum Ausdruck kommende Zustimmung zu den Verhältnissen am Gymnasium, können als *Produkt von Macht* gelesen werden, die ihre Wirkmächtigkeit in den schulbiographischen Erfahrungsräumen des Gymnasiums verschleiert. Schließlich steht hinter der als ermächtigend geschilderten Einpassung an das Diktat der Direktorin der Zwang, der durch den *protonormalistisch unterlegten Absagemarathon* des Übergangs entfacht wird. Die gewaltvollen, zurichtenden Aspekte der Assimilation an institutionelle Normalitätserwartungen schimmern hinter der Konstruktion der Fairness der Direktorin, die dem Schüler eine letzte Chance gewährt, hervor und werden an späteren Stellen der Sequenzen zum Gymnasium lediglich in einer eher beiläufigen Form erwähnt aber nicht skandalisiert (z.B. in der Erörterung zur Entscheidung für die Operation). Der schulbiographische ‚Outcome‘ der Einpassung ermöglicht schließlich eine solche Darstellung und auch Denkweise.

### 9.3 Fallrekonstruktion Simon Harrauer

Simon Harrauer wurde Anfang der 1980er Jahre in einer Stadt in Österreich geboren. Seine Schulzeit beginnt – im Gegensatz zu den beiden anderen Fällen – nicht in jener historischen Phase, in der integrative Bildung bereits im österreichischen Schulgesetz verankert ist. Zum Zeitpunkt seiner Einschulung (1988) ist lediglich der Erlass zur Ermöglichung einer Beschulung von körperbehinderten Kindern und Jugendlichen an Regelschulen in Kraft.

Simon Harrauer besucht eine Volksschule in seiner Nachbarschaft in A-Stadt. Dort wird er in einem Setting unterrichtet, das er in der Erzählung als Integrationsklasse bezeichnet. Die Volksschulzeit wird vom Biographen positiv evaluiert. Nach der Primarstufe wechselt er an ein Gymnasium im gleichen Stadtteil. Hier erhält er Unterstützung von Schulassistent\*innen, die von seinen Eltern zugekauft werden und später auch durch einen Zivildienner.<sup>66</sup> Auch die Schilderungen zur Zeit am Gymnasium sind positiv konnotiert; in einigen der relativ wenigen episodalen Ausschmückungen der Erzählung werden entsprechende Erfahrungen illustriert. Bereits in der Unterstufe entwickelt der Schüler eine hohe Affinität zu Computern und zur Informationstechnologie, weshalb er nach der bestandenen Matura ein Informatik-Studium aufnimmt. Parallel zum Studium beginnt Simon Harrauer als Programmierer zu jobben. Mit Einführung der Persönlichen Assistenz am Arbeitsplatz (2003) nimmt er diese Dienstleistung für sein Studium sowie seine beruflichen Tätigkeiten in Anspruch. Simon Harrauer bricht 2008 sein Studium ab und arbeitet seitdem als freier Dienstnehmer im IT-Bereich und ehrenamtlich für eine DPO (Disabled People's Organisation).

Sein Bildungsweg ähnelt formal jenem von Markus Oberndorfer, im Unterschied dazu (und auch zu jenem von Kathrin Horvath) zeigt sich im vorliegenden Fall aber eine Schulerfahrung, die von positiven Relationen auf der Peer-Ebene sowie ermöglichenden Praktiken durch Professionelle geprägt ist. Der Fall Simon Harrauer differiert jedoch noch hinsichtlich weiterer Aspekte von den anderen beiden. So erachtet der Erzähler die Unterstützung seiner Familie, insbesondere seiner Mutter und seiner Schwester, als Voraussetzung für schulische Partizipation. Ein Alleinstellungsmerkmal unter den gesamten Fällen des Samples ist die starke politische Rahmung der Narration, die von Positionen und Axiomen der Behindertenbewegung gekennzeichnet ist.

#### 9.3.1 Soziale Rahmung des Interviews

Simon Harrauer erfuhr über den Newsletter einer DPO vom Projekt Quali-TYDES. Er erklärte sein Interesse an der Teilnahme im April 2011 per Mail und wir vereinbarten in Folge, ebenfalls elektronisch, einen Termin für ein Interview. Wir trafen uns schließlich am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Simon Harrauer erschien in Begleitung eines Persönlichen Assistenten, der, nachdem mein Interviewpartner und ich unsere Plätze eingenommen hatten, den Raum verließ. Vor Beginn des Interviews erläuterte ich ein weiteres Mal die Hintergründe und Ziele des Projekts und das methodische Vorgehen, insbesondere die Anforderungen an ein narratives biographisches Interview. Im Anschluss stellte mein Interviewpartner Fragen zum Quali-TYDES-Projekt und zu meinem Interesse an der Studie, woraufhin ich nochmals auf die Anliegen der Studie hinwies: Jungen behinderten Personen eine Stimme zu geben, ihre Erfahrungen bei der Wissensproduktion zentral zu setzen, etc. Simon Harrauer erkundigte sich schließlich nach meinem akademischen Status. Auf meine

<sup>66</sup> Zivildienner ist der offizielle österreichische Terminus für jenen Personenkreis, der in Deutschland als „Zivildienstleistender“ bezeichnet wird.



Antwort, dass ich Projektmitarbeiter sei und meine Dissertation auch im Kontext des Projekts schreiben wollte, fragte er nach dem Thema meiner Arbeit. Daraufhin erläuterte ich mein Interesse an Bildungsbiographien, insbesondere an Schulerfahrungen. Am Ende unseres Vorgesprächs holte ich von Simon Harrauer, gemäß dem Konzept des ‚ongoing consent‘, erneut sein informiertes Einverständnis zur Teilnahme ein.

Es entwickelte sich schließlich ein relativ ausführliches Interview, das sich insgesamt über zwei Stunden erstreckte und nach ca. einer Stunde für eine kurze Pause unterbrochen wurde. Die gesamte Dauer des Interviews über blieben wir bei der formalen Anrede („Sie“). Unser Gespräch fand in einer relativ lockeren, gelösten Atmosphäre statt, wir lachten häufig, was dem mitunter ironischen Unterton und dem humorvollen Erzählstil des Biographen geschuldet war.

Angesichts der skizzierten Vorgeschichte könnte, wie schon bei den Interviews mit Markus Oberndorfer und Kathrin Horvath, die *Explikation meines Dissertationsthemas* die Erzählung meines Gegenübers beeinflusst haben. Auch die *Rekrutierung qua DPO* könnte einen spezifischen, politisch geprägten Kontext erzeugen, der im Interview relevant wird.

In Rückgriff auf die Überlegungen, die im Rahmen der methodologischen Reflexionen angestellt wurden, können während des Interviews meine *Position als Wissenschaftler, der geringe Altersunterschied und das gleiche Geschlecht* als potenzielle Einflusskategorien auf das Gesagte gedacht werden – genauso wie der Umstand, dass Simon Harrauer von einem ‚nichtbehinderten‘ Interviewer befragt wird. Letztere Konstellation wurde in einigen Passagen relevant, in denen der Erzähler eine stärker erklärende Haltung einnimmt, die darauf ausgerichtet zu sein scheint, mir als ‚nichtbehinderter‘ Person Einblicke in die Wahrnehmung von Behinderung aus der Sicht eines Betroffenen zu gewähren.

### 9.3.2 Simon Harrauers Erzählung

Simon Harrauer webt eine ausführliche Erzählung, die überwiegend von deskriptiven Passagen und Argumentationen getragen wird. Nur an wenigen Stellen finden sich Anekdoten oder szenische Darstellungen von Erlebnissen. Die Haupterzählung weist eine grobe chronologische Struktur auf. Über weite Strecken wird eine am Durchschreiten von Bildungsinstitutionen orientierte Hintergrundfolie verfolgt, was letztlich auch an einer Stelle vom Erzähler expliziert wird: „Ich erzähl ihnen mal meine schulische Laufbahn und dann geh‘ ich vielleicht nochmal zurück“ (SH 129-131). Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dabei auf den Erfahrungen an einer Allgemeinen Höheren Schule (AHS = Gymnasium) sowie dem Studium. Diesbezüglich ist anzumerken, dass die Schilderungen zu AHS und Studienzeit zwar innerhalb der Gesamtstruktur des Textes der Haupterzählung chronologisch positioniert sind, die Binnenstruktur der jeweiligen Suprasegmente jedoch nur eine äußerst grobe zeitlich-sequenzierte Anordnung aufweist. So steht am Beginn des Suprasegments AHS eine Erläuterung der Aufnahme-prozedur an der Schule (SH 151-156) und am Ende die Matura (SH 452). Die zwischen den beiden Markern liegenden Segmente sind jedoch nicht chronologisch geordnet und behandeln verschiedene Aspekte des Schullebens. Verbunden werden die Sequenzen zur AHS durch eine spezifische Adressierung, unter der sie beleuchtet werden: Der Beeinträchtigung und die Frage danach, inwiefern das institutionelle Setting eine Partizipation des Schülers ermöglichte – was in den meisten Fällen anhand in die Erzählung eingewobener Belegbeispiele positiv beantwortet wird. Die Engführung auf diesen Topos zeigt sich letztlich auch in einer weiteren Erläuterung der erzählerischen Vorgehensweise: „[D]a / hab‘ ich dann an einigen Projekten teilgenommen, aber des is‘ eigentlich unwichtig,

weil's nix mit der Behinderung zu tun hat.“ (SH 271-273) Auf diese Explikation erfolgt im Interview eine Intervention meinerseits, in der ich versuche, nochmals klar zu machen, dass mich alle vom Projektteilnehmer als wichtig erachteten Erfahrungen interessieren (SH 275-287). Meine Intervention hat allerdings auf die weitere thematische Justierung der Erzählung relativ wenig Einfluss, denn die beschriebene Engführung wird beibehalten. Mit Beginn der Passagen zum Studium löst sich die chronologische Rahmung entlang von institutionellen Abschnitten zusehends auf und der Erzähler wechselt zwischen universitären, familialen und politischen Schauplätzen.

Ein Spezifikum der Erzählung ist der mit dem Fokus auf behinderungsrelevante Aspekte verbundene *räumliche Blick*, der in Beschreibungen zur institutionellen Rahmung von Bildungseinrichtungen auf die Gebäudestruktur gerichtet wird. So werden räumliche Arrangements hinsichtlich ihrer Barrierefreiheit ‚gescannt‘<sup>67</sup>, woraufhin dargelegt wird, wie Barrieren überwunden und damit Teilhabe ermöglicht wurde – was an verschiedenen Stellen ergebnissichernd hervorgehoben wird (z.B. SH 94-96).

Eine weitere Besonderheit ist die Position, von der aus Simon Harrauer seine Geschichte erzählt: die des *Experten*. Und zwar nicht nur als ‚Experte seiner Selbst‘, wie es ein gängiger Slogan in der Behindertenbewegung proklamiert, sondern (auch) als *Experte für die Thematik ‚Gesellschaft und Behindertenpolitik‘*. So finden sich an verschiedenen Stellen der Erzählung erläuternde, historische Rahmungen zur in der jeweiligen Sequenz adressierten Phase. Zum Beispiel wenn darauf hingewiesen wird, dass zur Kindergartenzeit die Integration behinderter Kinder nicht ‚Usus‘ war (SH 41-42) oder die Verdienste behinderter Studierender hervorgehoben werden (SH 824-826), die für Barrierefreiheit an der Universität kämpften und somit Simon Harrauer in gewisser Hinsicht ‚den Weg geebnet‘ haben. Derart werden autobiographische Erfahrungen im Kontext der ‚kollektiven Erfahrungen‘ (Alheit 1989) der Behindertenbewegung gerahmt und/oder mit einem verobjektivierten Expertenwissen zu Behinderung gespiegelt. Letzteres lässt sich besonders deutlich anhand einer Passage zum Berufsleben illustrieren, in der die eigene Erwerbstätigkeit in Relation zu den aktuellen Arbeitslosenzahlen von behinderten Personen gesetzt wird (SH 768-769). Im Nachfrageteil lässt sich eine erhöhte Frequenz und inhaltliche Ausdehnung der beschriebenen Rahmungen feststellen, z.B. wenn das österreichische Gleichstellungsgesetz mit der Antidiskriminierungsgesetzgebung in den Vereinigten Staaten und Großbritannien verglichen wird (SH 1809-1819). Der Erzähler bezieht über diese Einlassungen politische Stellung und positioniert sich, wie bereits ersichtlich geworden sein sollte, *innerhalb der politischen Sphäre der Behindertenbewegung*.

Mit dieser Ausrichtung kommt Simon Harrauer den Anrufungen nach, die in die Projektinformation zu Quali-TYDES eingelagert sind: Er erinnert Erlebnisse und Begebenheiten aus seinem Leben und rahmt diese hinsichtlich ihrer Relevanz für die Fragestellungen des Projekts. Durch die Querverweise auf das ‚kollektive Gedächtnis‘ der Behindertenbewegung und die darüber erfolgenden Positionierungen wird die Narration eine politische.

67 Der räumliche Blick, unter dem schulische Settings erinnert werden, zeigt sich unter anderem in der nachfolgenden Passage:

SH: „Die Schule bestand aus drei Stockwerken, also Erdgeschoß, erster Stock, zweiter Stock. Im ersten Stock war'n eigentlich, sag ich amal, 80 Prozent der Klassen und je älter die Kinder wurden, ahm, die ka' die älteren Kinder kamen dann in den zweiten Stock, sozusagen damit sie nicht dauernd von den Zehnjährigen /wie soll i sag'n, genervt werden und daher der Lärmpegel höher is', der den kleineren Kindern und / wir blieben aber trotzdem im ersten Stock, weil, ahm, die Schule in den zweiten Stock, der zweite Stock war nicht durchgehend von unten, des heißt, man hatte dann immer nur einen Aufzug und wenn der nicht funktioniert, deswegen ham's mich im ersten Stock gelassen, da gab's zwei Aufzüge.“ (SH 312-323)

### Einlagerung der schulbiographischen Passagen

In der Eingangssequenz führt sich Simon Harrauer über seine Geburt ein. Das Ereignis wird mit der Nennung des Jahres zeitlich grob gerahmt und mit der Beeinträchtigung kontextualisiert: „Ich bin im Jahr 1982 geboren, ahm // kam schon mit der Behinderung zur Welt“ (SH 23-24). Damit wird die funktionale Einschränkung des Körpers als relevanter Teil des ‚zur Welt Seins‘ markiert. Die nachfolgende Passage, in der die Beeinträchtigungsform (progressive Muskeldystrophie) erläutert wird, stellt den Beginn der im weiteren Verlauf rezessiven Erzähllinie ‚körperliche Veränderung‘ dar. Gleich anschließend wird mit dem Thema „Regelkindergarten“ (SH 33) die erste institutionelle Bildungsstation angesteuert, wobei der Entscheidungsfindungsprozess der Mutter skizziert wird, die zunächst zögert („äh, wie soll i sagen // sie hatte halt Ängste, weil die Gesellschaft halt darauf nicht so / vorbereitet war“ (SH 40-42)), dann allerdings den Kindergartenbesuch befürwortet. Mit der Spezifizierung des Typus von Institution (Regel-Kindergarten) und dem Verweis auf den Zwiespalt der Mutter wird einerseits der Auftakt der Bildungskarriere in einem allgemeinen institutionellen Setting verortet, andererseits aber auch die ahistorische Besonderheit dieser Begebenheit betont und eine Pionierrolle des Protagonisten angedeutet. Die Zeit im Kindergarten wird hinsichtlich der pädagogischen Bemühungen als auch der sozialen Qualität auf Peer-Ebene positiv evaluiert. Als Glücksfall wird der Status „Hausfrau“ (SH 55) der Mutter erachtet, stellt dieser nach Ansicht des Biographen doch die Bedingung für eine umfangreiche Unterstützung während der Kindergartenzeit dar – auch bei Ausflügen. Verweise auf die gelingende Partizipation und die passgenaue Assistenz der Kindergärtner\*innen (sie helfen lediglich bei den Toilettengängen) werden schließlich als Grundlage für die Ermöglichung einer ‚altersspezifischen Normalität‘ erachtet: So wird die Kindergartenphase mit einem „ganz normale[n]/Kind Sein“ (SH 63) verbunden; was hierunter konkret zu verstehen ist, wird nicht konkretisiert.

Die hier sich abzeichnende *Konstruktions-Kette* ‚Pionier sein – ermöglichende institutionelle und familiäre Unterstützung – Teilhabe‘ stellt das grobe Raster für ein Erzählschema dar, das in der anschließenden Passage zur Grundschule wiederholt wird. Im darauffolgenden Textabschnitt zum Gymnasium wird die Linie fortgewebt, allerdings stärker variiert und ausführlicher gestaltet. Hier finden sich nun auch etwas umfangreichere, anekdotenhafte Darstellungen, etwa zum Pub-Besuch im Rahmen von Sprachwochen in Wales. Auch die Erinnerungen an diese institutionelle Phase sind positiv getönt.

Der Beginn des Informatik-Studiums wird für ausführliche Erläuterungen zur Bedeutung von Persönlicher Assistenz (PA) genutzt, die als Voraussetzung für den Studienbesuch erachtet wird. Dabei werden Antragsmodalitäten, die Auswahl der Assistenten und ihr Unterstützungsprofil umrissen. In diesem Kontext wird die Barrierefreiheit der öffentlichen Verkehrsmittel zum betreffenden Zeitpunkt (2000) kritisch beleuchtet. Die Ausführungen zum Thema Persönliche Assistenz werden durch einen Einschub unterbrochen, in dem der Erzähler kurz auf das Wirken seiner Schwester in der Behindertenbewegung eingeht. Dieses Sujet wird im Anschluss mit einer Selbstthematisierung verknüpft, in welcher der Biograph darauf hinweist, dass er im Laufe der Zeit gelernt hat, die ‚Behinderung zu akzeptieren‘ (SH 596-597).

Nach dem Exkurs wird die Thematisierung des Zusammenspiels der Bildungseinrichtung Universität und Persönlicher Assistenz wieder aufgenommen und mit einer scherenschnittartigen Darstellung des Studienverlaufs verwoben: Nach anfänglich sehr guten Leistungen verliert Simon Harrauer zusehends das Interesse am Studium, was mit der als zu theoretisch kritisierten Vermittlung der Studieninhalte und den positiven Erfahrungen beim Jobben im

IT-Bereich (er arbeitet seit dem ersten Semester selbstständig) begründet wird. Die Argumentationen zum Studienabbruch werden durch eine Hintergrunderzählung unterbrochen, in der erläutert wird, dass Simon Harrauer damals (und zum Zeitpunkt des Interviews auch noch) bei seinen Eltern lebte und von diesen (zusätzlich zur Persönlichen Assistenz) unterstützt wurde, wobei er besonders die Unterstützung im Kontext von Schule hervorhebt und seine Dankbarkeit dafür betont. Anschließend werden das Ausscheiden aus dem Studium und der zunehmende Erfolg bei der selbstständigen Arbeit im IT-Bereich weiter thematisiert. Mit der rhetorischen Frage „Wie hat's privat ausgeschaut?“ (SH 853) eröffnet der Biograph eine neue Erzähllinie, die auf die familiäre Ebene und das Privatleben ausgerichtet ist. Nach einem positiv gehaltenen Eheportrait der Eltern wird erneut auf das Engagement der Schwester in der Behindertenbewegung und deren Bedeutung für das Leben des Biographen referiert. Ihre Sonderschulerfahrungen werden zum Anlass für ein leidenschaftliches Plädoyer pro schulische Integration herangezogen. Anschließend wird nochmals die Dankbarkeit gegenüber den Eltern ausgedrückt; zudem erinnert sich der Erzähler an das Spielen in der Nachbarschaft in der Kindheit, vergangene Liebesbeziehungen und Reisen nach Nordamerika. Die Erzählung wird nicht von einer ‚typischen‘ Schlusskoda beendet, sondern trudelt eher aus. Schließlich beendet mein Gegenüber seine Narration mit der Bitte, ich möge doch nun (die im Vorgespräch angekündigten) Nachfragen stellen.

Diese beziehen sich zunächst überwiegend auf die Schulzeit und auf das dortige soziale Miteinander. Wie schon in der Haupterzählung dominieren auch in der Nachfragephase Beschreibungen und Argumentationen den Text. In die Erläuterungen zur Schulzeit finden sich weitere Positionierungen pro integrative Beschulung eingelagert (z.B. SH 1600-1610) – ebenso wie Dankesbekundungen an die Eltern, insbesondere der Mutter. In den übrigen Sequenzen des Nachfrageteils erfolgen ausführliche Erörterungen zu verschiedenen Gesetzgebungen im Kontext von Behinderung. Besonders markant sticht eine reflexive Passage hervor, in welcher der Biograph seinen bisherigen Lebensverlauf als Glücksfall definiert, da sich dieser von der segregativen Stratifizierung in einen Sonderlebenslauf, den viele seiner behinderten Altersgenoss\*innen erlebten, positiv abhebt.

Wie ersichtlich wird, ist der Großteil der schulbiographischen Passagen der Haupterzählung in eine Erzähllinie eingelagert, die bereits in der Eingangssequenz der Erzählung entwickelt wird. Darin wird *der ‚räumliche Blick‘ auf die architektonische Umwelt gerichtet und das ermöglichende Zusammenspiel von institutioneller und familialer Unterstützung* erörtert. In den schulbiographisch relevanten Passagen der Haupterzählung, die in die Segmente zu den nachschulischen Lebenswelten eingelassen sind, wird das Thema Schulzeit verstärkt abstrahierend behandelt. So erfolgt hier eine ‚gesamtbiographische‘ Deutung der Erfahrungen in der Regelschule und eine politische Einordnung des eigenen Bildungsweges. In der das letzte Viertel der Haupterzählung bestimmenden Erzähllinie ‚Privates‘ werden vertiefende Ausführungen zur Bedeutung familialer Ressourcen für schulische Teilhabe vorgenommen.

### 9.3.3 Rekonstruktion schulbiographischer Segmente

Analog zur Vorgehensweise in den beiden vorangegangenen Fallpräsentationen, werden in diesem Kapitel schulbiographisch relevante Passagen eingehender analysiert. Dabei werden die sensibilisierenden, subjektivierungstheoretischen Konzepte an den Text herangetragen. Dazu wurden Sequenzen aus der ersten Hälfte der Haupterzählung ausgewählt, die (wie im vorigen Kapitel herausgearbeitet wurde) einer übergeordneten, chronologisch strukturierten Erzähllinie folgt, in der die durchschrittenen Bildungsinstitutionen thematisiert werden.

Darüber hinaus wurden Passagen ausgewählt, die aus den Erzählungen zu postschulischen, weiteren lebensweltlichen Kontexten entnommen wurden – sowie zwei Sequenzen aus dem Nachfrageteil.

### Der Volksschulbesuch als Ermöglichungserfahrung:

#### „[U]nd dort wurde dann eine Rampe gebaut“

Die erste ausgewählte Sequenz schließt direkt an die Erzählungen zum Kindergarten an.

SH: Ahm, Volksschule, Regelschule, ahm / des war wieder so, des war eine eine Volksschule die war nicht ah barrierefrei natürlich (*lacht auf*) zu der Zeit noch natürlich, ahm // hat's auch Widerstand gegeben, allerdings eh die Rektorin war uns sehr wohlgesonnen, und so bin ich dann / in / des war glaub / 88 oder 89 in die Volksschule gekommen. Ahm / in der ersten Klasse – und ich glaub teilweise noch in der zweiten Klasse / hatte ich noch keinen Rollstuhl, da / bin ich teilweise noch mit so Schienen gegangen und / teilweise noch mit so Kinderdreirädern.

TB: Mhm

SH: Ähm / ja dann hab ich meinen / eben ersten Elektrorollstuhl bekommen, in der zweiten Klasse glaub ich und // da wurde halt auch die Schule extra umgebaut für mich (*lacht auf*) also, sie hatte drei Stufen am Eingang und dort wurde dann eine Rampe gebaut / ja. (SH 67-84)

Zu Beginn des Textausschnitts wird die institutionelle Rahmung der Sequenz ausgewiesen und verdeutlicht, dass es sich bei der Volksschule um eine „Regelschule“ handelte. Mit diesem Begriff greift der Erzähler auf ein behindertenpolitisches Vokabular zurück, womit gleichzeitig eine hier unsichtbar gehaltene, aber theoretisch ebenso mögliche, schulische Option durchgestrichen wird: die Sonderschule. Anschließend wird auf die mangelnde Barrierefreiheit der Schule verwiesen. Denkbar wäre es an dieser Stelle, die Erzählung mit einer Kritik der räumlichen Begebenheiten oder negativ gefärbten Begepisoden fortzusetzen. Der Biograph quittiert die Erinnerung an die mangelnde Zugänglichkeit aber lediglich mit einem Lachen und kausalisiert die architektonischen Begebenheiten mit der damaligen historischen Epoche, wonach zu diesem Zeitpunkt eine barrierefreie Zugänglichkeit „natürlich“ nicht erwartet werden konnte. Mit dieser Plausibilisierung kann ein distanzierter Blick auf die damaligen Erlebnisse und Begebenheiten eingenommen werden. Nach einer kurzen Pause wird auf einen diffusen, nicht weiter erläuterten Widerstand gegen die Beschulung von Simon Harrauer verwiesen. Die Aufnahme erfolgt demzufolge nicht problemlos. Für die Ratifizierung der Schulwahl bedarf es letztlich einer konziliannten personalen Ressource an einer entscheidenden Stelle der Einrichtung: Der ‚wohlgesonnenen‘ Direktorin. In diesem Wort schwingt eine starke Abhängigkeit von der benannten institutionellen Akteurin mit. Mit diesem herausstechenden Terminus wird die Position des Protagonisten im Übergang auf die Schule als prekär gerahmt. Die Dependenz wird allerdings nicht anhand von Akten der Unterwerfung erzählt, sondern in Hinblick auf die *ermächtigenden Aspekte der Relation*. Schließlich kann die Direktorin den Schulbesuch gegen einen (nicht konkretisierten) Widerstand durchsetzen – wodurch die Beziehung eher als Bündnis gerahmt wird. Zugleich wird mit der Notwendigkeit auf die besondere Unterstützung der institutionellen Akteurin und die bloße Möglichkeit von Widerstand gegen die Aufnahme auf die (historische) Besonderheit der Beschulung des Protagonisten in einem Regelsetting verwiesen.

Das in Verbindung mit der Beschreibung der Relation zur Direktorin gewählte „uns“ suggeriert eine personale Einheit, die wahrscheinlich Simon Harrauer und seine Mutter und/oder sein Vater umfasst. So klingt im „uns“ so etwas wie ein *‚familiärer Verbund‘ an, der gegen Widrigkeiten* zusammenhält.

Die Pointe der Sequenz wird mit einer kurzen Wiederaufnahme der Erzähllinie ‚progressive Beeinträchtigung‘ angesteuert. So referiert der Biograph auf ein Fortschreiten der Muskeldystrophie im Verlauf des Volksschulbesuchs, was über eine Veränderung der Hilfs- bzw. Fortbewegungsmittel verdeutlicht wird: In der ersten Klasse benutzt der Protagonist noch Schienen und Dreiräder, in der zweiten Klasse erhält er einen Elektrorollstuhl. Relevant wird hier aber nicht die körperliche Veränderung gemacht, sondern die dadurch evozierten Adaptionsmaßnahmen an der Schule („extra umgebaut für mich“).

In der Gesamtschau auf die Sequenz kann nun gesagt werden, dass zunächst eine Rahmung entworfen wird, die verdeutlicht, dass der Regelschulbesuch mit bestimmten Problemen verbunden war, die aber nicht relevant gemacht werden. Vielmehr fungiert der diffuse Verweis auf den Widerstand eher als Indikator dafür, dass ein Regelschulbesuch zum damaligen historischen Zeitpunkt keine Selbstverständlichkeit darstellte. Hervorgehoben wird stattdessen eine Erfahrung, wonach – trotz der historisch bedingten Schwierigkeiten – der Besuch einer regulären Volksschule ermöglicht wurde. Und zwar durch eine ‚wohlgesonnene‘ schulische Akteurin, die wahrscheinlich auch dazu beitrug, dass dem Protagonisten, metaphorisch gesprochen, ‚der Weg in die Schule geebnet wurde‘ (Rampe). Im Vordergrund steht hier also die *Erfahrung von Ermöglichung* – weshalb die wenig später im Text erfolgende positive Evaluation der Volksschulzeit, die am Beginn der nachfolgenden Sequenz steht, schlüssig erscheint.

SH: Ah / ja, Volksschule / ich sag einmal // die war, find‘ ich, is‘, find‘ ich relativ / gut verlaufen, ahm / ich war immer ein guter Schüler, ah / wurde, generell ahm gut integriert, also es war Integrationsklasse sozusagen

TB: Mhm

SH: Ich war / der einzige behinderte / Schüler

TB: Mhm

SH: Ahm / ja ich sag einmal / vielleicht / natürlich, ja wie soll ich des jetzt sagen, ah, ich war in der Zeit vielleicht ein bisschen jähzornig. Da hat ma‘ recht die Behinderung immer also nicht immer gleich akzeptiert und so / ja /// ahm. Hat si‘ dann auch [*lachend*] gelegt über die Jahre, ich sag amal, als Teenager dann oder so. / Aber / wieder zurück zur Volksschule / auch da begleitete meine Mutter uns eben bei, ah Ausflügen, ah / untertags in der Schule war das so, da hatte ich dann / Helferinnen / ich weiß es nicht, was waren das äh, genau, das waren so ah Zusatzlehrer oder irgendwie so hat des geheißn, ich weiß nicht einmal genau

TB: Ja

SH: Ja, also die hatten mir eigentlich nur geholfen, zum Klo geh’n. Mehr brauchte ich nicht, ja / ja /// weil schreiben und alles, das kann ich selber.

TB: Mhm

SH: Also ja / genau also Unterrichtsmaterialien eben vorbereitend aus der Tasche geben und so / ja und Jause herrichten. (SH 92-125)

Die positive Evaluation der Volksschule wird mit den guten schulischen Leistungen sowie der gelungenen Integration argumentativ verknüpft. Mit der passiven Formulierung „wurde [...] gut integriert“ wird der Protagonist ein Stück weit zum Objekt. Der Effekt der damit verbundenen Praktiken wird jedoch als positiv erachtet. Ob es sich bei der ‚guten Integration‘ um professionelle Praktiken, die Relationen zwischen Peers oder beides handelt, bleibt unklar. Der darauf folgende Verweis auf das Arrangement „Integrationsklasse“ rückt das institutionelle Setting in einen kausalen Zusammenhang mit dem Befund. Die Zusatzinformation, wonach Simon Harrauer der einzige behinderte Schüler war, lässt allerdings vermuten, dass es sich hier eher um eine sogenannte ‚Einzelintegration‘ handelte. Gleichzeitig erhält der Protagonist mit der Explikation ein Alleinstellungsmerkmal unter der Schüler\*innenschaft,



womit – zumindest assoziativ – an die Figur des Pioniers, die bereits in der Passage zum Kindergarten gezeichnet wurde, angeknüpft wird.<sup>68</sup>

In einem reflexiven Einschub wird, mit Verweis auf die damalige Jähzornigkeit des Protagonisten, die positive Bilanz etwas relativiert. Die Gründe für die Relativierung werden auf einer individuellen, scheinbar von der institutionellen Umwelt unabhängigen, Ebene verortet. So wird der Jähzorn als Ausdruck von Schwierigkeiten erachtet, ‚die Behinderung zu akzeptieren‘ – was allerdings als zeitlich begrenzte Problematik gerahmt wird. Denn die indizierten Schwierigkeiten legen sich laut dem Erzähler im Teenageralter. Damit wird eine *frühe Arbeit am Selbst* angedeutet, in deren Rahmen Simon Harrauer sich mit der Beeinträchtigung auseinandersetzt. Mit seinem Lachen demonstriert der Biograph eine gewisse Distanz zum Topos und den damit verbundenen Erinnerungen. Belegepisoden zur Jähzornigkeit oder tiefergehende Erläuterungen zur ‚Arbeit an der Akzeptanz‘ bleiben aus, so dass die Darstellung des Prozesses lediglich in einer sehr komprimierten, abstrakten Art und Weise erfolgt.

Im Anschluss wird der Fokus wieder auf die Volksschule gelegt, wobei nun das Unterstützungssetting im Zentrum steht. Darin spielt auch die Mutter eine Rolle, die den Protagonisten bei Ausflügen begleitet. Professionelle Helfer\*innen, die als „Zusatzlehrer“ deklariert werden, unterstützen den Schüler beim Toilettengang, richten seine Jause und arrangieren die benötigten Unterrichtsmaterialien. Mehr Unterstützung, so wird argumentiert, wurde nicht benötigt, denn über die wesentlichen Fähigkeiten zur Teilhabe am Unterricht verfügt der Schüler (und der heutige Simon Harrauer, wie der Wechsel ins Präsens unterstreicht): „[S]chreiben und alles, das kann ich selber“.

In der Sequenz wird, zusammenfassend betrachtet, die Volksschulzeit positiv bilanziert – was unter anderem mit dem Setting Integrationsklasse in Zusammenhang gebracht wird. Unabhängig davon wird der biographische Abschnitt jedoch auch als mit einer bestimmten Problematik und damit verwobenen Arbeit am Selbst erinnert – wobei sich der Erzähler einer Semantik bedient, die auf einen *Wissensbestand der Behinderten- bzw. Selbstbestimmt-Leben-Bewegung* verweist. Demnach stellt die ‚Akzeptanz der Behinderung‘ einen wesentlichen Aspekt in Empowerment-Prozessen dar (siehe hierzu z.B. Grundstein 2012). Akzeptieren der Behinderung meint hier nicht die Einordnung in eine körperliche Normalitätsmatrix und eine damit verbundene inferiore Selbst-Positionierung, sondern die Anerkennung des eigenen Körpers mit seinen Einschränkungen, um von dieser Position aus für die eigenen Rechte einzutreten und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Der Biograph verweist mit den Erinnerungen an den Jähzorn und der damit verbundenen Theoretisierung auf ein *biographisches Wissen über sich*, das im Rahmen eines Reflexionsprozesses produziert worden sein könnte, der von den Axiomen der Behindertenbewegung geprägt war. Dadurch kann die frühere Arbeit am Selbst, die im Kontext eines institutionellen Settings und der damit verbundenen Positionierung als „der einzige behinderte Schüler“ erfolgte, aus dem Heute heraus als Teil eines biographischen Lernprozesses erachtet werden, an dessen Ende die Generierung einer neuen Handlungsfähigkeit stand (die in der Passage aber nur angedeutet bleibt).

Hinsichtlich des Unterstützungssettings wird eine Beschreibung vorgenommen, welche die Unterstützung als eine Art ‚persönliche Assistenz‘ erscheinen lässt. Über diese Explikation

68 Ob der Protagonist der einzige behinderte Schüler an der gesamten Schule ist, oder ob sich die Feststellung auf den Klassenverband bezieht, ist an dieser Passage nicht eindeutig festzumachen. Der zuvor erwähnte Widerstand gegen die Aufnahme von Simon Harrauer stützt jedoch die ‚Pionier-These‘, denn ein Protest spricht eher gegen entsprechende Vorerfahrungen der Schule bzw. eine regelmäßige Praxis der Integration von behinderten Kindern.

und die in der Erzählung spürbar werdende Zustimmung zu diesem Profil wird eine passgenaue Hilfe relevant gemacht, die auf die Bedürfnisse des Schülers ausgerichtet ist und ihn *nicht zum Objekt einer besondernden Pädagogisierung* macht. Die Mutter wird als wesentlicher Teil des Unterstützungssettings angeführt, wodurch aber gleichzeitig auch die Limitationen der institutionellen Angebote deutlich werden: Denn ohne die Mutter wäre die Teilhabe an Exkursionen wohl nicht möglich gewesen.

Nicht zuletzt aufgrund seiner zu Beginn der Sequenz erwähnten, guten schulischen Leistungen („war immer ein guter Schüler“), setzt Simon Harrauer nach der Primarstufe seine Schulkarriere an einem Gymnasium fort.

### „Wilde Integration“ am Gymnasium

Die nachfolgende Passage schließt direkt an die Erzählungen zur Volksschule an.

SH: Also bin ich dann in die AHS gekommen

TB: Mhm

SH: Da hatt' ich wieder da Glück / ahm / des war eine AHS die im gleichen Stadtteil war, da musste ich zwar schon hingbracht werden, meine Eltern haben mich da zum Glück immer hingbracht, weil's nicht allzu weit weg war, also da / ja / fünfzehn Autominuten oder so dort / ahm. // Der Direktor dort war mir auch wieder sehr wohlgesonnen, er hatte schon zwei, drei behinderte Schülerinnen und Schüler früher, und / ja. Da / hatte /// bin ich dann in wie war das dann eigentlich // ja / da hatt' ich dann zuerst einmal ein Gespräch sozusagen mit meinem zukünftigen Klassenvorstand, ah, der sich des halt a bissl anschau'n wollte wie ich überhaupt bin (*lacht auf*) bevor ich da halt in die- in die Schule komm' und / ja / nach ein paar Minuten hat er dann gesehen, ja des passt eigentlich eh alles und / und ich / bin dann eigentlich sozusagen wild integriert worden (*lacht auf*). (SH 140-157)

Der Übergang auf die Allgemeine Höhere Schule wird im Textausschnitt nicht näher erläutert. Als Aufhänger der Passage dient die Einstufung des Gymnasiums als ‚Glücksfall‘. Die Redensart ‚Glück haben‘ verweist auf ein Wissen um die Kontingenz des Bildungsweges. Die Gründe für diese Betitelung der Passage werden in ihrem weiteren Verlauf der Passage entfaltet.

So wird zunächst auf die geographische Lage verwiesen, die eine tägliche Beförderung des Schülers durch seine Eltern zulässt. In diese Argumentation wird mit dem Adverb „schon“ („da musste ich zwar schon hingbracht werden“) kurz die bereits in der Eingangssequenz der Erzählung angelegte thematische Linie ‚fortschreitende körperliche Beeinträchtigung‘ wiederaufgenommen und darauf hingewiesen, dass der Protagonist den Weg zur Schule nicht mehr alleine bewältigen konnte. Ohne das Engagement der Eltern – aber auch im Falle einer größeren Distanz zwischen Wohnort und Schule – wäre demnach eine wesentlich mühsamere Anreise nötig gewesen. Möglich wird die Fortsetzung der Schulkarriere am Gymnasium aber auch durch die Figur des Direktors, der mit dem gleichen Adjektiv charakterisiert wird wie seine Vorgängerin an der Volksschule: Auch er ist dem Schüler „sehr wohlgesonnen“. Auch mit diesem Adjektiv wird die Kontingenz des Übergangs markiert. Die positive Haltung des Direktors wird mit dessen zu diesem Zeitpunkt bereits vorhandenen Erfahrungen zur Beschulung behinderter Schüler\*innen erklärt. Danach muss sich der Erzähler wahrscheinlich neu orientieren und versucht die genaueren Umstände zu erinnern. Nach einer kleinen Pause wird von einem Gespräch mit dem möglichen neuen Klassenvorstand berichtet, in dem dieser den potenziellen Schüler „halt a bissl anschau'n wollte wie ich überhaupt bin (*lacht auf*)“. So wird klar, dass die guten Leistungen in der Volksschule wohl nicht ausreichen, um eine Aufnahme ans Gymnasium zu gewährleisten. Vielmehr bedarf es einer Inspektion (der

körperlichen und kognitiven Fähigkeiten) des potenziellen Schülers, bevor die Zulassung erteilt werden kann. Vergegenwärtigt man sich das ‚Was‘ der Erzählung an dieser Stelle, so kann das Gespräch durchaus als verobjektivierende Praktik und schulbiographische Wasserscheide interpretiert werden – es wird aber nicht als solche dargestellt. Auf der erzählerischen Ebene wird der Stellenwert der Konversation mit dem zukünftigen Klassenlehrer nicht zugespitzt, im Gegenteil: Die saloppen, fast euphemistisch anmutenden Formulierungen und das Lachen meines Gegenübers entdramatisieren die Szene. Damit folgt der Biograph einer Darstellungsweise, die schon in den Schilderungen zur Volksschulzeit deutlich geworden ist: Die *Begebenheiten werden nicht skandalisiert*, sondern mit einem *ironisierenden Unterton* betrachtet, wobei die *Ermöglichung des Schulbesuchs* im Vordergrund steht.

Nach dem Ausweisen der erfolgreich bestandenem Testung erweitert der Erzähler seinen Blick auf die Systemebene: Der Schüler wird „wild integriert“. In dieser Formulierung klingt nun an, dass es sich hierbei *nicht um ein institutionalisiertes Integrationssetting* handelt. In Hinblick auf die zu diesem Zeitpunkt (1994 oder 1995) vorhandenen Strukturen des österreichischen Bildungssystems stellt die Schule daher eher eine Ausnahme dar.<sup>69</sup> Mit der Bezeichnung „wilde Integration“ bemächtigt sich der Biograph eines Vokabulars, das der Integrations- sowie der Behindertenbewegung zugerechnet werden kann (vgl. BIZEPS 2015, Schönwiese 2009) und auf einen spezifischen, politisch-informierten Standort verweist, von dem aus auf die damaligen Begebenheiten zurückgeschaut wird.

Betrachtet man abschließend den Verlauf der Sequenz, so verweist, wie erwähnt, der am Beginn der Passage platzierte Aufhänger ‚Glücksfall‘ auf die Kontingenz der Beschulung an einem Gymnasium. Ermöglicht wird die Fortsetzung des Bildungswegs, so die im analysierten Textausschnitt sichtbar werdende Konstruktion, aufgrund eines spezifischen *sozio-spatialen Gefüges, das gewinnbringend angeeignet werden kann*. Im Zentrum stehen *personale Ressourcen*, die eine Überbrückung der Distanz zum Schulort (Eltern) sowie eine Aufnahme des Schülers entgegen der zum historischen Zeitpunkt dominanten Praktiken der Segregation (Direktor, Klassenvorstand) ermöglichen. Der junge Simon Harrauer wird dabei als *dependent zu den sozialräumlichen Ressourcen* positioniert, was aber nicht als Form eines Ausgeliefertseins, sondern in Hinblick auf die damit verbundenen *Möglichkeiten* erzählt wird. Aus diesen Gründen kann die unterwerfende, aus heutiger Sicht bizarr und auch diskriminierend wirkende Fähigkeits-Inspektion mit einem Lachen genommen werden – auch weil sie zur Aufnahme des Schülers führt und, so scheint es, mit keinerlei weiteren Auflagen gekoppelt ist.

Auf einer erzählstrukturellen Ebene fungiert die stark argumentativ gehaltene Passage als eine Art ‚Prequel‘, das auf die *Kontingenz des Bildungsverlaufs* sowie die ermöglichenden Grundtendenzen an der neuen Schule verweist. Im Anschluss daran wird eine Argumentationslinie weiter geknüpft, die bereits in die Passage zum Kindergarten eingelassen ist und eine spezifische Normalitätskonstruktion beinhaltet

### **Irritationen von Professionellen – „ansonsten das ganz normale Schulleben“**

SH: Erste bis achte Klasse AHS, äh, normal durchlaufen, ahm / des war dann so // ja, es h‘ es hat schon ein paar Anekdoten gegeben oder so, ich sag‘ einmal, ein Geographielehrer, der hat mich halt gefragt, ganz am Anfang, ob ich ein ordentlicher Schüler bin, ich hab natürlich gesagt natürlich bin ich ordentlich, ja (*lacht auf*). Er hat gemeint, ob ich normal benotet werde oder ein außerordentlicher

69 Nicht zuletzt deshalb, weil zu diesem Zeitpunkt erst die Schulversuche zur Integration auf der Sekundarstufe I laufen und der Regelschulbesuch nach der Volksschule noch nicht in geltendes Recht überführt worden war (dies erfolgt erst mit der Novellierung des SchOG im Jahr 1996).

Schüler bin das heißt, nur am Unterricht teilnehme aber keine Noten bekomme, was ich halt damals nicht verstanden hatt’

TB: Ja, ja

SH: Das deswegen sehr lustig gefunden, aber mit dem hab’ ich mich sehr gut verstanden eigentlich, mit dem Lehrer, der war schon kurz vor der Pension und ja (*lacht auf*). Ja // und ansonsten das ganz normale Schulleben / ja ganz, ganz n’ ganz normal. (SH 165-180)

Nach dem Prequel fasst der Erzähler die Gymnasiumzeit stark gerafft zusammen und komprimiert sie auf einen ‚normalen Verlauf‘. Als Normalitätsindikator wird ein sequenziertes Durchlaufen aller Jahrgangsstufen konstruiert, womit wahrscheinlich ein ‚erfolgreiches‘ Absolvieren im Sinne einer durchgehenden Versetzung gemeint ist. Der Normalitäts-Befund erhält jedoch alsbald eine Schattierung. Mit dem Verweis auf „ein paar Anekdoten“, die es „schon“ gegeben hätte werden Erlebnisse angedeutet, welche die umfassende Bilanzierung zumindest etwas zu relativieren scheinen. In Folge wird eine Erinnerung an eine Interaktion, die „ganz am Anfang“ der Gymnasiumzeit verortet wird, etwas näher ausgeführt.

In der entworfenen Szenerie erkundigt sich der Geographielehrer der Klasse nach Simon Harrauers Schüler-Status. Der Protagonist versteht die Intention der Fragestellung nicht, was sich in seiner Antwort zeigt, die einem wortwörtlichen Verständnis der Bezeichnung „ordentlicher Schüler“ folgt. Dadurch erhält die Szene (zumindest im Nachhinein) einen komischen Charakter. Nach der Präsentation der Grundstruktur der Episode wird vom Erzähler eine verstehende Haltung eingenommen und die Verwirrung des Lehrers mit dessen Alter erklärt. In dieser Argumentation schwingt keine Verärgerung über das Agieren des Lehrers nach, vielmehr erfolgt eine Betonung des humorigen Aspekts des Vorfalls. Das Einnehmen dieser Haltung erscheint auch möglich, weil die spätere Beziehungsqualität unter dem problematischen Auftakt nicht nachhaltig litt, sondern laut Biograph mit dem Lehrer ein positiv konnotiertes Verhältnis aufgebaut werden konnte.

Im Anschluss an die Anekdote wird wieder auf eine globale Rahmung der Schulerfahrungen eingeschwenkt. Die hier erfolgende starke Betonung von Normalität kann im Kontext der vorgelagerten szenischen Darstellung als Ergebnissicherung gelesen werden. Demnach stellt die Episode eher einen Einzelfall dar, „ansonsten“ konnte der Schüler ein ‚ganz normales Schulleben‘ führen – was durch eine dreifache Unterstreichung („ganz, ganz n’ ganz normal“) hervorgehoben wird.

Durch die stark performativ gehaltene Ergebnissicherung und das Lachen über den erinnerten Dialog kann der Szene die Schärfe genommen werden. Ob der Schüler zum damaligen Zeitpunkt auch über die Anfrage lachen konnte, bleibt fraglich. Schließlich birgt die Frage des Lehrers eine gewisse Bedrohlichkeit und erscheint nicht ganz so harmlos, wie sie in den Momenten des Interviews dargestellt wird. Denn mit der Erkundigung nach dem Status wird auch die *Legitimität der Subjektposition ‚regulärer Schüler‘* hinterfragt; in ihr schwingt das Potenzial für Besonderung und Differenzierung vom Rest der Schüler\*innenschaft mit. Dieser Aspekt wird aber nicht dramatisiert, im Gegenteil: Durch den Fokus auf die unbeabsichtigte Verschiebung des Bedeutungskontextes des Schülers kann der Anrufung – und damit auch der dargestellten Szene – das Bedrohliche genommen und der junge Simon Harrauer als schlagfertig und handlungsfähig inszeniert werden (auch wenn es sich bei der Antwort nicht um einen ‚bewussten‘ Konter handelt).

Gleichzeitig dokumentiert die Anekdote, dass die Etablierung der Subjektposition ‚regulärer Schüler‘ am Gymnasium nicht reibungslos verlief. So dient die Szenerie auch als historischer Markierer: Die Aufnahme des Schülers verläuft zwar erfolgreich, er trifft am Gymnasium

aber noch auf Lehrer, die eine Regelbeschulung behinderter Schüler\*innen überrascht. Somit wird Simon Harrauer auch zum *Zeitzeugen eines Übergangs bzw. schulischen Wandels* stilisiert. Liest man die Anekdote unter diesem Bedeutungskontext, so lässt sich eine *Symbolik der Möglichwerdung* erkennen, die in die Mikrozenerie der Geographielehrer-Episode eingelagert ist und hier als Subtext fungiert. Die Präsenz des Schülers wirkt auf bestimmte Akteur\*innen zu Beginn noch irritierend, durch die Präsenz im Raum Regelschule können aber ermöglichende Interaktionen entstehen, in deren Rahmen die anfängliche Irritation transformiert, eine positive Relation aufgebaut und dadurch *die Subjektposition des Schülers nachhaltig normalisiert* werden kann – denn die Geschichte hat schließlich ein ‚Happy End‘. Im Anschluss an die untersuchte Sequenz wird der Argumentationsduktus ‚normale Schulzeit‘ fortgeführt.

### Das System biegen

SH: Und ich hatte Glück ja, weil, vielleicht liegt des auch daran dass meine Schwester sehr aktiv in der Behindertenbewegung war und ich dadurch natürlich das Glück hatte, sehr viel Information zu haben: Was gibt es?

TB: Mhm

SH: Was kann man machen? Wie schaut die Rechtslage überhaupt aus? Und so weiter, und / ja, dadurch war auch meine Mutter dann besser informiert sag ich einmal, als die Durchschnittseltern eines behinderten Kindes. Des war dann so, mein Direktor hat das System soweit hingebogen, dass er (*lacht auf*) einen ahm / wie heißt des, Zivildniener? Ah, eingestellt hat, die ham normalerweise / irgendwas machen müssen und alibimäßig hat der im Sekretariat gearbeitet, aber eigentlich war er nur dafür da eben, mir als persönlicher Assistent (*lacht auf; TB stimmt ein*) zu dienen, also das war dann schon / des war aber glaub ich erst / im vier‘ dritten oder vierten Schuljahr und davor / war des irgendwie anders organisiert glaub ich, da ham des meine Eltern teilweise stundenweise gezahlt, an / eben die Personen. Ich muss sagen ich hab die Zeit eigentlich ned so gut im Gedächtnis (*lacht auf*)

TB: Ja

SH: Ahm // und ab dann eben war’n des immer Zivildniener. (SH 183-209)

Das Engagement der Schwester wird eingangs des Textstücks als Glück bezeichnet. Durch ihre Arbeit in der Behindertenbewegung verfügt sie über wertvolle Informationen zur Rechtslage, die sie mit der Mutter teilen kann, wovon wiederum der Schüler Simon Harrauer profitiert. So wird eine Art *familiäre Handlungsfähigkeit* thematisiert, die aufgrund des Zugangs zum Wissen der Behindertenbewegung möglich wird. Dieser privilegierte Informationsstand unterscheidet die Mutter von dem, was vom Erzähler als „Durchschnittseltern“ konstruiert wird. Ein Begriff, in dem mehrere Aspekte anklingen: Zum Beispiel ein Wissen über die Mehrheit von Bildungsverläufen behinderter Kinder und Jugendlicher, die durch weniger gut informierte Eltern beeinflusst wurden. Damit werden die Informationen, die über die Schwester in das System Familie ‚eingespeist‘ werden, als *biographisches Privileg* ausgewiesen, das Simon Harrauer von der Masse seiner Altersgenoss\*innen unterscheidet. Im Umkehrschluss verweist die Figur der mit weniger schuljuristischem Fachwissen ausgestatteten „Durchschnittseltern“ auf schwierigere Bildungsverläufe, womit wiederum jener von Simon Harrauer als historische Besonderheit erscheint. Darüber hinaus wird die Mutter als zentrale Akteurin portraitiert, die, ausgestattet mit dem Insider-Wissen der Schwester, eine erhöhte Handlungsfähigkeit generieren kann, über die letztlich auch der Protagonist in einer spezifischen Weise handlungsfähig wird.

Neben diesem Aspekt wird die Rolle des bereits als „wohlgesonnen“ charakterisierten Direktors abermals relevant gemacht. Dieser ‚biegt‘ das (Schul-)System, in dem ein Zivildniener

angefordert wird, der „alibimäßig“ im Sekretariat der Schule arbeitet – sein Hauptaufgabenbereich ist aber laut dem Biographen die Unterstützung des Schülers Simon Harrauer. Ob dieser administrative Clou auch durch das Wissen der Schwester bzw. dessen Transfer über die Mutter gelingen kann, bleibt offen. Bedeutender erscheint in diesem Zusammenhang die starke Metapher des ‚System zurecht Biegens‘: Damit wird einerseits ein System angesprochen, dessen Strukturen eine Barriere für die Teilhabe des Schülers darstellen. Andererseits kann, mit dem richtigen Knowhow und der Willenskraft des Direktors, der starre Rahmen soweit modifiziert werden, dass Partizipation möglich wird. Der Zivildienner ‚dient‘ dem Schüler, wodurch ein Verhältnis skizziert wird, das an die Maßstäbe des Konzepts Persönlicher Assistenz erinnert.

Der Biograph versucht schließlich den Startpunkt des Unterstützungsarrangements zu rekonstruieren, der in der dritten oder vierten Klasse der Unterstufe verortet wird. Die Erinnerungsbewegung führt zu einer zeitlichen Präzisierung unterschiedlicher Finanzierungsmodelle von Hilfen: Vor der ‚Zivildienner-Lösung‘ erhielt der Protagonist Unterstützung durch nicht näher spezifizierte, aber professionell tätige Personen, die von seinen Eltern bezahlt werden. Der Organisationsmodus differiert also zum späteren Arrangement; der Verweis auf die „stundenweise“ Verrechnung macht jedoch einen Assoziationskorridor auf, der die Unterstützungsleistungen der Personen ebenfalls in die Nähe Persönlicher Assistenz rücken lässt. (Finanziell) Günstiger erscheint jedoch die ‚Zivildienner-Lösung‘, da hierfür kein monetärer Eigenanteil nötig wird – die Bestellung des Zivildieners erscheint dadurch als ökonomische Entlastung der Familie. Das Arrangement wird am Ende der Sequenz als nachhaltige Regelung markiert („ab dann eben war’n des immer Zivildienner“).

In der Passage wird ein *personales Ermöglichungsdreieck* (Schwester-Mutter-Direktor) konstruiert, über das Teilhabe an Schule realisiert werden kann. Das Wissen der Schwester, in dem sich das *ermächtigende, kollektive Wissen der Behindertenbewegung* spiegelt, stellt dabei neben der Figur des wohlgesonnenen Direktors einen entscheidenden qualitativen Unterschied und ein biographisches Privileg dar, das Simon Harrauer vom Gros der behinderten Jungen und Mädchen seiner Generation unterscheidet – womit die Kontingenz des eigenen schulischen Werdegangs, aber auch ein (biographisches) Wissen über Ermöglichung von Teilhabe unter ‚schwierigen Bedingungen‘, angesprochen werden. Das produktive Zusammenspiel von Behindertenbewegung, Familie und „wohlgesonnen“ professionellen Akteuren ermöglicht schließlich die hier markierte *Biographie eines Pioniers der Integration*.

In den schulbiographischen Passagen zur Gymnasiumzeit finden sich Belegerzählungen zu professionellen Praktiken und Arrangements, die vom Biographen als positive Bemühungen um die Förderung von Teilhabe erachtet werden und thematisch in Relation zu der im obigen Textausschnitt angelegten Figur der Ermöglichung stehen. So erinnert sich der Erzähler an den Sportunterricht, in dem er in der ersten Klasse teilweise noch teilnahm und danach als Schiedsrichter eingesetzt wurde (SH 247-251). Oder an die Behindertentoilette, die für ihn gebaut wurde (SH 423-425). Wie in einer kleinen Sequenz<sup>70</sup> deutlich wird, bedeutet ‚normale Teilhabe‘ für den Biographen ein *Abbauen von (physikalischen) Barrieren und keine verräumlichte Besonderung* – wie mit Verweis auf den für ihn frei wählbaren Sitzplatz in der Klasse (SH 337) unterstrichen wird. Während die bisherigen Beispiele auf Teilhabe am Un-

70 SH: Sonst, ja, ganz normal / Sitznachbarn, ja ich, ich bin eigentlich, ich konnt’ mir des auch aussuchen, wo ich sitz’, also des war dann nicht so, dass es einen Rollstuhlplatz gegeben hat in der Klasse, sondern ich habe gesagt wo ich sitzen möchte und dort wurd’ der Tisch dann hingestellt. (SH 337-342)



terricht bezogen sind, wird in einem Bericht zu einer Klassenfahrt auch die Sozialität unter Peers beleuchtet.

### Sprachwochen in Wales: Im Pub „ganz normal dabei“

SH: Im siebenten Jahr / hat's dann Sprachwochen gegeben, Englischsprachwochen, da war'n ma dann in Wales.

TB: Mhm

SH: Da hab ich lang überlegt hin und her, weil, ja, auf Sprachwochen und mit der Mutter und so weiter/ es is' halt irgendwie / schon blöd weil ich mein' mit siebzehn, fast achtzehn, ja, dann geht ma' ins Pub, trinkt einige Bier und dann wenn die Mutter daneben sitzt is' des dann auch nicht so (*lacht auf*) das sieht auch meine Mutter, muss ich schon sagen, es is' sehr cool und ja, die is' dann einfach in irgend ,ner Ecke gesessen und hat halt ihr Buch gelesen und ich hab sie halt nicht beachtet / und/ sie hat mir auch dann keine Vorwürfe gemacht, dass i dann so viel getrunken hab, dass ich mich dann die ganze Nacht durch übergeben hab

TB: (*lacht*)

SH: (*lacht*) Also/ ja / also da war ich dann auch/ ganz normal dabei /

TB: Ja

SH: Bei den Pub-Besuchen und so weiter (*trinkt Wasser*) die Schulkolleginnen ha' und Kollegen haben mich dann geschoben im Rollstuhl, abwechselnd, also das war/ toll. (SH 359- 385)

Zu Beginn der Sequenz wird das Ereignis markiert, das den Rahmen der Episode bildet: Die Sprachwochen in Wales, die im vorletzten Schuljahr des Gymnasiums stattfinden. Der Schüler ist sich im Vorfeld der Reise aufgrund des imaginierten Unterstützungssettings unsicher, ob er teilnehmen soll. Hier wird ein Szenario angedeutet, das dem jungen Simon Harrauer nicht behagt: Ein Pub-Besuch mit Klassenkolleg\*innen, bei dem die Mutter „daneben sitzt“. Offensichtlich wurden diese Bedenken aber verworfen, denn die nachfolgend entfaltete Episode spielt bereits in Wales – und beinhaltet jene sozial-räumliche Konstellation, die zuvor noch hinsichtlich ihres potenziell peinlichen Charakters gerahmt worden war. Allerdings sitzt nun die Mutter nicht als reglementierende Aufpasserin daneben, sondern lesend in einer Ecke, was dem Protagonisten das Ignorieren ihrer Präsenz erlaubt. Sie lässt den Sohn beim Besäufnis mit den Peers gewähren, bei dem er über die Stränge schlägt. Der Pub-Besuch – genauer: das Betrinken – fungiert hier als Teilhabe- und Normalitätsindikator für das Ereignis ‚Klassenfahrt in Wales‘ und das damalige Alter. Wie ergebnissichernd festgehalten wird, ist Simon Harrauer auch bei diesem Event „ganz normal dabei“, womit die Anekdote als weiteres Steinchen in ein Mosaik eingesetzt wird, das ein ‚normales Schulleben‘ darstellt. Nachdem zuvor die professionellen Arrangements und Praktiken sowie die Bemühungen der Eltern zur Ermöglichung des Schulbesuchs thematisiert wurden, wird mit dem Bericht zu den Sprachwochen in Wales die soziale Teilhabe in den Blick genommen und positiv gezeichnet. Dieser Fokus wird auch am Ende der Passage nochmals deutlich, wenn darauf hingewiesen wird, dass die Pub-Besuche (demnach stellt jener, der im Zentrum der Sequenz steht, scheinbar nur den Höhepunkt einer Reihe von Besuchen dar) von einer solidarisch-freundschaftlichen Atmosphäre zwischen Peers geprägt waren: „[D]ie Schulkolleginnen ha' und Kollegen haben mich dann geschoben im Rollstuhl, abwechselnd, also das war/ toll.“ Aufgrund dieses Fokus fallen andere potenzielle Topoi, wie der Spracherwerb, Besichtigungen, etc. weg. Jedoch wird in der Sequenz noch ein weiterer Aspekt thematisiert, der in die entworfene Szenerie eingelagert ist: Die tiefe Dankbarkeit gegenüber der Mutter, die als *verständnisvolle Person und Teilhabe ermöglichende, familiale Ressource* portraitiert wird.

### Der Spezialist: „[I]n der fünften und sechsten Klasse eigentlich kaum in der Klasse“

SH: Also, ich-ich war ein relativ guter Schüler sag ich ‚mal ich war / in der fünften und sechsten Klasse eigentlich kaum in der Klasse, sondern hab, äh, geholfen des, die IT aufzubauen (*lacht auf*) in der Schule und oft war des dann so, dass mich der EDV-Lehrer einfach runtergeholt hat aus der Klasse und ich war dann im EDV-Saal und hab (*lachend*) halt irgendwas gemacht, bis dann die Beschwerden der Lehrer gekommen sind, ich sollte doch vielleicht öfter (*lachend*) am Unterricht teilnehmen obwohl die Noten / nicht direkt schlechter wurden, aber, ja. (SH 288-296)

In der Sequenz wird zunächst auf die guten schulischen Leistungen, die auf dem Gymnasium erbracht wurden, hingewiesen. Mit einer präziseren zeitlichen Verortung wird anschließend der erzählerische Blick auf die ersten beiden Schuljahre der Oberstufe gelenkt. In diesem Zeitraum befindet sich der Schüler angeblich kaum in der Klasse. Hier ist vermutlich nicht eine realistische Beschreibung der Ratio zwischen An- und Abwesenheit im regulären Unterricht die Intention des Erzählers. Vielmehr wird mit der überspitzten Darstellung auf den Umstand aufmerksam gemacht, dass der Protagonist aufgrund einer wichtigen, spezifischen Expertise dem Unterricht fernbleiben darf – und sich damit von den übrigen Mitschüler\*innen abhebt. Der Protagonist wird als für den Aufbau der IT dringend benötigt inszeniert, denn er verfügt über ein besonderes Knowhow und dieses scheint auch seine Abwesenheit zu legitimieren – zumindest für einen bestimmten Zeitraum. Danach kann das Fernbleiben aber von der übrigen Lehrer\*innenschaft nicht länger geduldet werden. Das Fehlen hat laut dem Erzähler allerdings keine Auswirkungen auf seine schulischen Leistungen – wodurch der Protagonist auch als überaus fähiger Schüler positioniert wird, der trotz der Fehlzeiten im Unterricht mühelos mit den schulischen Anforderungen Schritt halten kann.

In der Passage wird der Schüler Simon Harrauer als IT-Experte entworfen, der bereits in jungen Jahren über ein benötigtes, *anerkanntes Fachwissen* verfügt. Mit dem Herausnehmen aus der Klasse wird er *als Experte adressiert und in eine positiv konnotierte, besondere Position gerufen*. Die Schule erscheint hier *als Ort, an dem die Stärken des Schülers wertgeschätzt und gefördert* werden. Denn IT stellt, wie an einer anderen Stelle der Haupterzählung eingehender ausgeführt wird, auch privat einen Interessenschwerpunkt von Simon Harrauer dar (SH 2107-2117), der von seinem Vater und seiner ebenfalls Computer-affinen Schwester stimuliert wird. Die ‚Berufung zum IT-Assistenten‘ zeugt daher von einem *hohen Passungsverhältnis zwischen persönlichen Vorlieben und schulischen Anerkennungsstrukturen*. So stellt die obige Sequenz auch den Startpunkt für eine *berufsbiographische Orientierung* dar, die mit den Erzählungen zur nachschulischen Lebensphase verstärkt aufgegriffen und thematisiert wird.

### Die Geschichte der Schwester als (schul-) biographische Ressource

Wie bereits im Kapitel ‚Präsentation der Lebensgeschichte‘ erwähnt wurde, verlagert der Biograph nach den Segmenten zur Studienzeit und zum Arbeitsleben den erzählerischen Schwerpunkt auf das Themenfeld ‚Privates‘ (SH 853). Hier wird zunächst die Beziehungsgeschichte der Eltern skizziert, bevor in der nachfolgenden Sequenz die eigene Position in der Geschwisterkonstellation näher erläutert wird.

SH: Ich bin eins von fünf Kindern.

TB: Mhm

SH: Bin der Jüngste. Ich hab‘ Glück gehabt und wieder profitiert davon sag ich einmal, dass meine Schwester auch behindert ist. Dadurch war für meine Eltern das auch alles nicht neu, ahm, und / ja, und vieles wurd‘ dann vielleicht auch schon besser gemacht als mei‘, bei meiner Schwester und ja. / Wie meine Mutter meine Schwester entbunden hat, war sie zu der Zeit alleinstehend die ersten paar

Jahre, ah, die ersten zwei, drei Jahre/ oder läng' / na! Länger. Die ersten / fünfzehn Jahre, ja. Ah / da war's natürlich schwieriger und da war'n manche Sachen anders, also ich weiß ned, ob des nachher noch kurz da erzählen kann.

TB: Gerne.

SH: Ja / betrifft zwar nicht mich, aber, also meine Schwester zum Beispiel, die ging in die Sonderschule, ,s ging einfach nicht anders, weil meine Mutter musste ja arbeiten und / ja, Betreuung gab's ja keine in dem Sinn, ja. Später dann, ah, also, sie hat auch eine Körperbehinderung und, ja später hat sie einfach geseh'n ja, is', sie muss einfach ah-aus der Sonderschule dann raus, nach der Sonderschule hat sie dann die HTL<sup>71</sup> gemacht und hat dann auch zu studieren begonnen eben weil ma' ja von der Sonderschule nicht dann direkt auf die Universität kann

TB: Mhm, mhm

SH: Genau, und hat dann eben so die Matura nachgeholt. Ja / und eben/ bei mir war des dann eben alles anders, ich war immer, immer in der Regelschule. (SH 856-888)

Simon Harrauer ordnet sich am Ende der Geburtsreihenfolge der fünf Geschwister ein. Die Namen der Geschwister, Erinnerungen an das gemeinsame Aufwachsen oder bestimmte Charakteristika werden nicht thematisiert. Durch die stark reduzierte Darstellung der familialen Konstellation wird die Relevanz des Status als Letztgeborener in den Vordergrund gerückt – und als Glücksfall gedeutet. Die Gründe für diese Einschätzung werden mit Referenz auf die ältere, ebenfalls beeinträchtigte, Schwester schließlich in der Passage nach und nach erörtert. Demnach verfügen die Eltern bereits über ein Erfahrungswissen zu Behinderung und können durch Reflexion von zunächst diffus annoncierten, die Schwester betreffenden, Entscheidungen bei Simon Harrauer einiges „schon besser“ machen. Diese Formulierung könnte nun auch als Vorwurf an die Adresse der Eltern gelesen werden (nicht hinsichtlich der Entscheidungen für Simon, sondern bezüglich der Schwester). Infolge holt der Erzähler aber zu einer etwas längeren Argumentation aus, um einem solchen Missverständnis vorzubeugen. So wird auf den langjährigen Status der Mutter als Alleinerziehende hingewiesen, der mit ökonomischen Problemen verbunden ist. Aufgrund ihrer finanziellen Lage ist sie gezwungen zu arbeiten, was aber nur realisierbar ist, wenn die Tochter in die Sonderschule geht – denn zur damaligen Zeit bestanden keine anderen schulischen Angebote. Mit dieser argumentativen Schleife wird einerseits angedeutet, um welche Problematik es sich bei den zuvor unklar gebliebenen Entscheidungen im Kontext des Lebens der Schwester handelt. Andererseits kann mit einer Skizze der finanziellen und schulhistorischen Begebenheiten der damaligen Phase die Mutter ‚entlastet‘ werden.

Anschließend wird der Erzählfokus von der Mutter auf die Schwester verlagert, wobei die mit dem Sonderschulbesuch verbundene Problemlage weiter entfaltet wird. In der hier deutlich werdenden Konstruktion stellt die Sonderschule eine biographische Sackgasse dar, aus der sich die Schwester erst mühsam wieder heraus manövrieren muss, um Chancen auf eine Fortsetzung des Bildungswegs in einem universitären Rahmen zu kreieren. Die Schwester wird hier als starke Kämpferin positioniert, die gegen benachteiligende institutionelle Strukturen erfolgreich ankämpft. Ihre Schulbiographie wird schließlich in Relation zur eigenen gesetzt – und dabei wird ein Bogen zum Beginn der Sequenz geschlagen. Denn implizit wird deutlich, dass das Ermöglichen eines (durchgehenden) Regelschulbesuchs das ist, was bei Simon Harrauer von den Eltern „schon besser gemacht“ wurde.

Der Schwenk auf die familiäre Hinterbühne, der unter der Ankündigung ‚Privates‘ erfolgte, wird mit dem Schulischen – und in letzter Konsequenz auch mit dem Politischen – verbun-

71 HTL = Höhere Technische Lehranstalt – eine berufsbildende höhere Schule, die mit der Matura abschließt.

den. So werden abermals die *politischen Konturen der Erzählanlage* sichtbar. Mit der Thematisierung der Lebensgeschichte der Schwester und deren Rahmung als Glücksfall wird diese implizit zur entscheidenden biographischen Ressource stilisiert, die auf zwei miteinander verschränkten Ebenen wirkt:

Erstens besitzt die Familie ein Wissen über die Benachteiligung segregativer Bildungsinstitutionen. Dieses Wissen beeinflusst, wie der Erzähler nahe legt, die elterlichen Entscheidungsprozesse im Kontext der Schulkarriere ihres letztgeborenen Sohnes. Demnach *ermöglicht die Sonderschulkarriere der Schwester die Regelschulkarriere des Bruders*. Damit wird den bisherigen Argumentationen zur Bedeutung der Familie für die Schullaufbahn des Biographen ein weiteres, bedeutendes Element hinzugefügt. Die konkreten Unterstützungsleistungen der Eltern, vor allem das von der Mutter geleistete Begleiten auf Ausflügen und den Transport zur Schule stellen unentbehrliche Gelingensfaktoren für Teilhabe dar, werden aber – und das ist ein entscheidender Punkt – von der Geschichte der Schwester und dem damit verbundenen *Wissen um Benachteiligung* getragen. Wie an einer anderen Stelle der Erzählung (SH 2748-2749) klar wird, ist die Schwester 17 Jahre älter als Simon Harrauer. Zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung des jüngeren Bruders müssen die mühsamen Schulerfahrungen der Schwester daher noch sehr präsent gewesen sein<sup>72</sup> – und haben, wie der Biograph vermutet, die Entscheidung der Eltern pro Regelschule stark beeinflusst.

Zweitens bedeutet das Alter der Schwester und die in den Passagen zum Gymnasium bereits indizierte Bedeutung ihres Engagements in der Behindertenbewegung auch, dass *nicht nur die Geschichte der Schwester, sondern auch sie selbst als Ressource zur Verfügung* stand. Wie im Nachfrageteil deutlich wird, wohnen der Biograph und auch seine Schwester Zeit ihres Lebens im Haus der Eltern, was bedeutet, dass der Schüler Simon Harrauer in seinem nächsten Umfeld auf die *beratende Funktion eines behinderten Familienmitglieds* zurückgreifen konnte, dessen Blick auf die Dinge stark von den Axiomen und Wissensbeständen der Behindertenbewegung geprägt war.

### **Regelschule als notwendige Abhärtung: „[D]es Leben ist nicht nur [...] nett“**

Die nachfolgende Sequenz folgt direkt auf den zuvor analysierten Textausschnitt zur Verwobenheit der schulischen Karriere von Simon Harrauer mit der Bildungsbiographie der Schwester.

SH: Kenn' da jetzt auch nichts anderes und könnte mir auch nichts anderes vorstellen, des wär / für mich der Horror schlechthin / also / ja. Es is' einfach ein, ein, ein Wegsperren sag' ich mal, da hat man kaum, ah, berufliche Chancen und, und Weiterbildungsmöglichkeiten eine ja das sagen sie, wo auch einfach die Lehrpläne / auf ein- auf einem ganz anderen Niveau sind, und ich sag' einmal, ah, die Regelschule gehört einfach dazu, auch als-als, behinderter Mensch. Ah, es is', gibt da nach wie vor die ak-ahm / Diskussion, Sonderschule, Regelschule, soll ma' des alles kombinier'n, oder sollen die Systeme so bleiben wie sie sind? Ich bin ein starker Verfechter der Regelschule, ahm / einfach auch darum, weil ich sag': Das härtet ab. Ja, sicher gibt's, ah Kinder die nicht so nett sind zu einem, aber des Leben is' nicht nur (*lachend*) nett, ja, und / das is' schon gut, wenn man das von, von Anfang an mitbekommt / weil des stärkt einen und dann is' ma' auch als Erwachsener einfach selbstbewusster. (SH 888-904)

72 Wenn die Schwester nach dem Sonderschulbesuch (wofür in der Regel das Absolvieren von 9 Schulstufen vorgesehen ist) die Höhere Technische Lehranstalt (Dauer: 5 Schuljahre) absolviert, schließt sie diese Schulform in enger zeitlicher Nähe zum Entscheidungsfenster der Schulwahl ihres Bruders ab.

In der stark argumentativ gehaltenen Passage, die mit Ich-Aussagen und dramatisierenden Metaphern unterlegt ist, wird zunächst ein Sonderschulbesuch als „Horror“ imaginiert. Mit diesem Sinnbild wird die eigene Positionierung zum Themenfeld ‚Schule und Behinderung‘ unterstrichen. Anschließend wird die individuelle Perspektive von Verallgemeinerungen abgelöst. Dabei wird eine binäre Typologie von Schulverläufen behinderter Menschen konstruiert: Regelschule bedeutet demnach Chancen auf Teilhabe, Sonderschule Isolation und Benachteiligungen auf dem weiteren Lebensweg. Die Sonderschule wird als *institutionalisierte Behinderungsagentur* erachtet, die Kinder und Jugendliche systematisch von gesellschaftlicher Teilhabe fernhält. Die Argumentation mündet in einer Positionierung („ich sag ah einmal, die Regelschule gehört einfach dazu“), die gleichzeitig einen normativen Appell beinhaltet. So wird die eigene Meinung zu einer kollektiven Richtschnur dafür, welchen schulischen Weg behinderte Menschen gehen sollten. Darin schwingt auch eine fordernde Dimension mit, denn wenn der Regelschulbesuch dazu gehören soll, muss auch eine entsprechende rechtliche und institutionelle Basis etabliert werden. Über die Positionierung erfolgt also eine doppelte Adressierung zweier *unterschiedlicher imaginierter Zuhörer\*innenschaften*: Behinderte Personen und politische Entscheidungsträger\*innen. Hier verweist der Text auf den Kontext des Projekts Quali-TYDES, wonach das über die Studie produzierte, auf den Erfahrungen behinderter Menschen basierende Wissen für zukünftige Policy-Prozesse nutzbar gemacht und an DPOs und Entscheidungsträger\*innen disseminiert werden soll. Zudem positioniert sich der Erzähler mit diesem Appell als *Advokat für behinderte Menschen*.

Anschließend wird auf einen rezenten Diskurs referiert, der relativ diffus umrissen wird und sich um den Konnex Bildungssystem und Behinderung dreht. Der Erzähler skizziert hier zwei Positionen (Parallelität von Sonder- und Regelschule beibehalten oder Systeme mischen) und präsentiert sich schließlich deutlich als „Verfechter der Regelschule“, was mit einer weiteren Argumentation verwoben wird, die einen bis zu diesem Punkt der Erzählung noch nicht thematisierten Aspekt der eigenen Regelschulerfahrungen beinhaltet: Der Biograph positioniert sich pro Regelschule, weil deren Besuch Abhärtung ermögliche. Die Schule wird hier als Kampfzone entworfen, in der behinderte Schüler\*innen „von Anfang an“ lernen, dass das ‚Leben nicht immer nett ist‘. Damit bezieht sich der Biograph auch implizit auf ein Theorem der Sonderschule als ‚Schonraumfalle‘ (vgl. Schumann 2007), wonach in derartigen segregativen, homogenisierten Settings die Schüler\*innen nicht dazu befähigt werden, sich in einer von Nichtbehinderten dominierten Welt durchzusetzen. Die Abhärtung über die *Kampfzone Regelschule* wird daher auch zu einer *unentbehrlichen Normalität, die mit einem Teilhabeversprechen gekoppelt ist*. Aneignung von Welt geschieht dieser Logik zufolge um den ‚Preis der Härte‘.

Bemerkenswerterweise positioniert sich der Biograph damit in einem Integrations- und nicht in einem Inklusionsdiskurs. Anstatt auf inklusionspädagogische Ideen zu referieren, wie z.B. gegenseitige Wertschätzung, Diversität als Lernressource oder ein inklusives Miteinander, macht der Erzähler einen Aspekt stark, der von der eigenen zur kollektiven Erfahrung stilisiert wird. Demnach bietet die Regelschule ein biographisches Lernpotenzial, von dem man auch „als Erwachsener“ profitiert, da man durch die erlernte Durchsetzungsfähigkeit auch in postschulischen Lebensbereichen selbstbewusst agieren kann. Diese Argumentationslinie erscheint vor dem Hintergrund der bis hierhin entworfenen Lebensgeschichte des Erzählers nur allzu verständlich. Auf einer biographischen Ebene stellte dieser ‚Weg des Kampfs‘ letztlich auch die einzige Option für den jungen Simon Harrauer dar: Um handlungsfähig zu bleiben, blieb nur der Gang durch die Allgemeine Schule. Die damit verbundenen, hier

angedeuteten Erfahrungen des sozialen Reibens mit nichtbehinderten Peers werden nicht nur positiv bewertet, sondern als zentraler biographischer outcome des Schulbesuchs erachtet. Die Erfahrungen selbst bleiben lediglich angedeutet, verweisen jedoch auf eine Nuance, die in den bisherigen Thematisierungen von Sozialität und Schule nicht angeklungen ist – weshalb ich in der Nachfragepassage nochmals auf die Argumentationskette zu sprechen komme.

### Rückkehr zur Kampfzone: „[N]atürlich wurde man ab und zu gehänselt“

TB: Ähm / hab' ich hier noch was aufgeschrieben / und zwar ham Sie auch, ähm, dann im Nebensatz erwähnt, es gab auch, ähm / nich' so schöne Seiten an der Schule, die aber gut war'n wiederum, weil man dadurch quasi abgehärtet wird, ham sie jetzt glaub ich beschrieben /

SH: Okay ich verstehe, ja, ja. Also, n'-natürlich wurde man ab und zu gehänselt oder so von, von andern Kindern aufgrund der Behinderung. Aber ich sag' amal / ma' hat auch so seine Gemeinheiten auf (*lachend*) Lager gehabt / und da war ich dann halt auch genauso gemein, ja und / ja / und manchmal, ja, und wie soll ich sag'n, da kränkt ma' sich dann vielleicht mit der Zeit weniger, weil ma' einfach sagt, okay, der versteht das halt einfach nicht, oder, ja. (SH 1625-1638)

In der Passage greife ich die in der vorigen Sequenz eingelagerte Argumentation, wonach Regelschule abhärtet, erneut auf. In meiner Anmoderation paraphrasiere ich die Verweise in der Haupterzählung als Referenz auf „nich' so schöne Seiten an der Schule“, die aber einen positiven Effekt haben. Der Erzähler ratifiziert daraufhin, dass er verstanden hat worauf meine Re-Thematisierung abzielt und beschreibt die zuvor lediglich angedeutet gebliebenen Erfahrungen etwas genauer. So erlebte der Schüler Simon Harrauer durchaus Hänseleien „aufgrund der Behinderung“ – diesen kann er allerdings etwas entgegensetzen, denn er verfügt über ein Repertoire an „Gemeinheiten“ für Konterattacken, deren Wirkmächtigkeit als gleichwertig eingestuft wird („genauso gemein“). Damit wird das Bild des Kampfs wieder aufgenommen und der Schüler als *handlungsfähig und wehrhaft* inszeniert. Aus dem Heute heraus wird schließlich eine distanziert-analytische Perspektive auf die schulische Vergangenheit eingenommen. Abstrahierend wird darauf verwiesen, dass die Hänseleien zwar zu Kränkungen führten, das Agieren der Peers aber mit ihrem Nichtverstehen erklärt werden kann. Somit thematisiert der Erzähler in der kurzen Sequenz einen Umgang mit den Angriffen, die er im Laufe der Zeit entwickelte: *Widerständige Praktiken*, die ein ‚Zurückschlagen‘ beinhalten, mit dem die Angriffe der Peers zurückgedrängt und vergolten werden können sowie die *Reflexion der Feindseligkeiten*, in deren Rahmen den betreffenden Peers ein mangelndes Verständnis attestiert wird. Dazu bedient sich der Biograph einer Erzählstrategie, in deren Rahmen keine Details genannt, sondern die betreffenden Erlebnisse verallgemeinernd zusammengefasst werden. In der ‚Kampfzone Regelschule‘ erleidet der Schüler zwar Verletzungen, diese werden aber nicht relevant gemacht, da sie transformiert werden konnten.

Implizit wird in dieser als auch in der vorigen Sequenz eine *Arbeit am Selbst* thematisiert, die als *wesentlicher Aspekt der Subjektwerdung im Kontext von Behinderung und Regelschule* markiert wird. Unter dem Stichwort Abhärtung wird ein Prozess umschrieben, in dem der Schüler so etwas wie einen Handlungsfähigkeit generierenden ‚Schutzpanzer‘, widerständige Praktiken und Reflexionsarbeit entwickelt. Der Biograph zeichnet hier ein *wehrhaftes Subjekt*, das in den Arenen der Regelschule geformt wird und sich formt.



### 9.3.4 Fortgesetzte Arbeit am Selbst: Subjektivierung in der Regelschule als biographischer Gewinn für postschulische Lebensphasen

In Anbetracht der bis hierher analysierten schulbiographischen Passagen können drei wesentliche Aspekte der Subjektwerdung in Regelschulen ausgemacht werden: (1) Die *Erfahrung der Ermöglichung von Teilhabe*, die mit der Unterstützung der Eltern und „wohlwollender“ institutioneller Akteur\*innen in Zusammenhang gebracht werden kann. (2) Eine *Abhärtung des Selbst*, die zur Durchsetzung auf der Peer-Ebene befähigt und (3) die *Akzeptanz der Behinderung*. Die damit zusammenhängenden, in der Regelschule erlernten Modi der Selbstführung finden sich auch in den Textabschnitten der Erzählung, in denen nachschulische Lebenswelten und Erlebnisse behandelt werden – wenn auch in modifizierter Form.

Ersterer Aspekt, die *Ermöglichung von Teilhabe*, wird im Kontext des Studiums sehr eng mit Ausführungen zur Persönlichen Assistenz verwoben. Simon Harrauer nimmt diese Dienstleistung gleich ab Beginn seines Studiums in Anspruch. Das Wissen über diese Möglichkeit erhält er von seiner Schwester (SH 558-576) – worin, ähnlich wie in den Parts der Erzählung zur Schulzeit, der Einfluss der Schwester, das damit verbundene Knowhow über Dienstleistungen und der Impact der Behindertenbewegung erneut zum Ausdruck kommen. Im Unterschied zur Schulzeit benötigt Simon Harrauer nun aber keine konzilianter Akteur\*innen innerhalb des Bildungssystems oder die Unterstützung seiner Eltern. Denn Persönliche Assistenz (als materialisierte Form der Diskurse der Behindertenbewegung) befähigt den Protagonisten dazu, sein Studium zu planen und auch vorhandene Barrieren zu überwinden. So berichtet der Biograph überwiegend von positiven Erlebnissen aus seiner Studienzeit, von guten Zensuren, Bekanntschaften mit Kommiliton\*innen, vor allem aber davon, wie durch Persönliche Assistenz seine Teilhabe am Studium möglich wurde. In den betreffenden Sequenzen werden Tätigkeiten der Assistent\*innen, aber auch andere Aspekte des Themenkomplexes Persönliche Assistenz und Studium, ausführlich erläutert: Z.B. die Rekrutierung des Personals oder das Ausmaß des zur Verfügung gestellten Budgets für Assistenz.

Das Studium verläuft zunächst erfolgreich. Simon Harrauer schreibt gute Zensuren und kann sich ein umfangreiches Wissen in den Bereichen Programmieren und Netzwerktechnik aneignen. Schon bald beginnt er neben dem Studium zu jobben. Simon Harrauer schreibt Programme für verschiedene Kund\*innen und berät kleinere Betriebe bezüglich Anschaffungen von IT. Im weiteren Verlauf werden die Inhalte des Studiums laut dem Biographen jedoch immer abstrakter und praxisferner. Gleichzeitig nimmt er mehr Aufträge von Kund\*innen an. Nach sechs Jahren beschließt er, das Studium abzubrechen und hauptberuflich als IT-Consultant zu arbeiten. Zum Zeitpunkt des Interviews läuft sein Geschäft sehr gut. Die bereits im Rahmen von Schule geförderte Aneignung von Fähigkeiten und Wissen zu IT kann also – mit Hilfe Persönlicher Assistenz – auch im nachschulischen Leben fortgesetzt werden und ermächtigt Simon Harrauer zu einer erfolgreichen Partizipation im Studium sowie im Erwerbsleben.

Die beiden anderen, bereits oben genannten, Subjektivierungsmuster der *Abhärtung des Selbst* und der *Akzeptanz der Behinderung* werden sowohl in den postschulischen Parts der Erzählung als auch im Nachfrageteil aufgegriffen – und sollen im Folgenden anhand von Textausschnitten etwas ausführlicher analysiert werden.

So wird zunächst eine reflexive Passage eingehender betrachtet, in der die „Akzeptanz der Behinderung“ re-thematisiert und relevant gemacht wird.

Der zweite Textausschnitt ist dem Ende des Nachfrageteils entnommen und dreht sich um das Thema ‚Dickköpfigkeit‘.

### Akzeptanz der Behinderung als Voraussetzung für die Konstruktion befähigender Normalitäten

Die nachfolgende Sequenz ist der Haupterzählung entnommen und folgt auf einen Textabschnitt, in dem der Erzähler seine ersten Erfahrungen bei Gruppentreffen der Behindertenbewegung thematisiert (SH 580-592).

SH: Ich hab‘ meine akze-äh, Behinderung schon akzeptiert dann über die Zeit aber, ‚s klingt halt jetzt komisch, ich mein‘ / äh, man sieht sich selbst nicht jetzt / als behindert, sag‘ ich einmal. Man weiß, was man nicht kann und wo man Hilfe braucht, aber, des is‘ für einen der Normalzustand, ja, weil, ja. So ist man eben. (*lacht auf*) (SH 596-601)

Simon Harrauer greift eingangs der Passage die bereits in die Schilderungen zur Volksschule eingelagerte Thematik der ‚Akzeptanz der Behinderung‘ nochmals auf, wobei ein Lernprozess angedeutet wird, an dessen Ende das Akzeptieren der Beeinträchtigung steht.

Die einleitende Vorbemerkung zum nachfolgenden inhaltlichen Schwerpunkt „s klingt halt komisch“ scheint an mich gerichtet zu sein: Mein Gegenüber unterstellt damit, dass ich mir wahrscheinlich nicht vorstellen kann, dass man sich ‚trotz‘ Beeinträchtigung nicht als behindert denkt. Anschließend formuliert der Erzähler weiter in der dritten Person Singular und verallgemeinert damit einen Prozess, in dem „man“ lernt, die Grenzen der körperlichen Funktionalität und seinen dazu in Relation stehenden Hilfebedarf einzuschätzen. Das Angewiesen Sein auf Hilfe stellt demnach einen „Normalzustand“ dar, der einen bedeutenden Teil des Selbstverhältnisses ausmacht.

Bezüglich dieser Sequenz erscheinen nun zwei sich überlagernde Aspekte analytisch bedeutsam. Zum einen kann sie als Teil der Erzählung identifiziert werden, in dem der soziale Kontext, konkret: Die Konstellation behinderter Erzähler und ‚nichtbehinderter‘ Interviewer – relevant wird. So nimmt mein Gegenüber eine erklärende Haltung ein: Es mag „komisch“ klingen, aber Simon Harrauer selbst sieht sich nicht als behindert. So gewährt der Biograph einen erklärenden Einblick in die eigene Sichtweise zu Behinderung, die als Kontrast zu einer als allgemein angenommen Sichtweise (die implizit auch mir zugesprochen wird), präsentiert wird.

Zum anderen expliziert der Erzähler mit seinen Ausführungen gleichzeitig das Ergebnis eines Prozesses, der, wie bereits herausgearbeitet wurde, einen spezifischen Aspekt von Arbeit am Selbst umfasst und als ‚Akzeptanz der Behinderung‘ bezeichnet wird. Das Resultat ist ein ‚state of mind‘, in dem die körperlichen Limitierungen und die Angewiesenheit auf Andere und deren Unterstützung einen selbstverständlichen Aspekt des ‚zur Welt Seins‘ ausmachen. Diese Dependenz wird dabei zur bestimmenden Normalität bzw. zum „Normalzustand“ – und durch das Fassen dieser Normalität kann ein höheres Ausmaß an Handlungsfähigkeit entstehen, wie im Kontrast zur in den Abschnitten zur Volksschule thematisierten Jähzornigkeit deutlich wird. Die Lage der Sequenz (nachschulischer Part, im Anschluss an Erinnerungen zu Treffen der Behindertenbewegung) lässt nun zum einen darauf schließen, dass diese Handlungsfähigkeit, die über die Arbeit am Selbst während der Schulzeit gewonnen wurde, selbstverständlich auch für das Handeln in nachschulischen Lebenswelten befähigt. Zum anderen deutet die textliche Nähe auch auf eine Assoziation des Topos ‚Akzeptanz der Behinderung‘ mit dem diskursiven Raum der Behindertenbewegung hin. Der über die Verwendung der dritten Person Singular erzielte Effekt der Verallgemeinerung der eigenen Erfahrungen („man“) rückt die *Selbsttechnik der ‚Akzeptanz der Behinderung‘* in die Nähe einer Wahrheit, die auf dem kollektiven Wissen behinderter Menschen beruht. So wird der implizite Zusammenhang zur vorgelagerten Sequenz deutlich (die von ersten Erlebnissen mit Mitgliedern der

Behindertenbewegung handelt). Damit pendelt der Biograph (erneut) zwischen kollektiver und individueller Ebene. Das Wissen von der notwendigen Arbeit am Selbst, das – der hier eingeschlagenen Lesart folgenden – von den Mitgliedern der Behindertenbewegung geteilt wird, wird im Falle von Simon Harrauer zur ermächtigenden biographischen Wissensressource, die ihn zu einem *autonomen Leben befähigt, das mit einer selbstverständlichen Abhängigkeit gepaart* ist.

**„[I]ch lass' mich einfach nicht ah schlechter behandeln“: „Dickköpfigkeit“ als in den Räumen der Regelschule produzierte Ressource**

Die folgende Sequenz ist dem Ende des Nachfrageteils und damit auch des Interviews entnommen. Darin fordere ich abschließend Simon Harrauer dazu auf, jene Aspekte zu benennen, die ihm für seinen biographischen Wedergang am wichtigsten erscheinen.

TB: Okay, was hat ihnen in ihr'm / Leben am meisten geholfen?

SH: (*räuspert sich*) Am meisten geholfen/// Also ich sag' amal, sicherlich meine Schwester und meine Eltern und gleich danach, ah/ wie soll i sag'n / meine Sturheit (*lacht auf*) oder Dickköpfigkeit, also ah, ich lass' mich einfach nicht ah schlechter behandeln von andern Leuten nur aufgrund meiner Behinderung. Also / ja es is' oft so, eben, genau. Grad auch ah aus Leuten die, in Situationen leben oder aus der Sonderschule kommen dass sie, die sich sehr viel ah sagen lassen und äh, mit sich machen lassen, ah ohne Widerstand zu leisten, sozusagen, oder halt, ohne / ja, etwas / zu sagen, halt das das nicht die Norm is' oder so, ja also damit mein ich jetzt ja, keine Ahnung/ einfach, zwischenmenschliche Kommunikation oder so, oder wenn ma' beleidigt wird oder so, dass ma' sich auch, ja / das verbal argumentiert dass das nicht ok is' und so, ja. (SH 2626-2642)

Im ersten Teil seiner Antwort auf meine Frage verweist der Biograph auf seine Schwester und seine Eltern. Diese Nennungen erscheinen nur allzu schlüssig, denn sowohl in der Haupterzählung als auch im Nachfrageteil finden sich zahlreiche Verweise auf die Bedeutung der Schwester (wobei fast ausschließlich auf ihr Engagement in der Behindertenbewegung verwiesen wird) und der Eltern (dauerhafte Unterstützung, wobei vor allem die in der Schulzeit geleistete Hilfe hervorgehoben wird). Im nächsten Teil der Antwort schreibt sich der Biograph spezifische Charaktereigenschaften zu: Sturheit und Dickköpfigkeit. Die beiden Attribute werden, der im Interview überwiegend erfolgenden Engführung entsprechend, hinsichtlich ihrer Relevanz für den Kontext Behinderung gerahmt. Dabei beschreibt sich Simon Harrauer als *Kämpfer, der sich keine Diskriminierungen gefallen lässt*. Bemerkenswert ist nun allerdings die Argumentation, mit der die eigene Handlungsfähigkeit verknüpft wird. Auf einer verallgemeinernden Ebene wird diese mit Personen kontrastiert, die in Sonderschulen gegangen sind. Ihnen werden spezifische Verhaltensweisen zugeschrieben: Sie lassen sich „sehr viel [...] sagen“ und leisten (im Gegensatz zu Simon Harrauer) keinen Widerstand, lassen sich beleidigen. Die Mängel werden damit im Bereich der „zwischenmenschlichen Kommunikation“ verortet. Personen mit einer Sonderschulkarriere haben es demnach nicht gelernt, ‚zurück zu sprechen‘. Im Umkehrschluss werden damit die Eigenschaften, die der Erzähler sich zuschreibt, nicht als genetisch bedingte, extrinsische Ressource gedacht, sondern *als erworben, als gemacht* – und zwar in den Arenen der Regelschulen. Damit wird ein *ermächtigender Subjektivierungsprozess* markiert, der Simon Harrauer auch im nachschulischen Leben besonders handlungsfähig werden lässt. Beleidigungen und andere verbale Attacken können dadurch gekontert werden. Simon Harrauer hat gelernt zu argumentieren, dass derlei Übergriffe nicht in Ordnung sind.

Infolge fordere ich den Biographen dazu auf, Beispiel für seine Dickköpfigkeit zu nennen.

TB: Mhm/ können sie so'n Beispiel erzählen, wo Sie da so so diese Sturköpfigkeit da an-angewendet ham? [11 Sek. Pause]

SH: Ja, eben zum Teil über des mit der Klage, ja, des is' natürlich sicherlich unangenehm, so eine Klage / zu führ'n, also, grade in Österreich, machen des die Leute nicht gerne ah, aber / ja, das, das konnte ich nicht auf mich, auf sich beruh'n lassen, weil ich ja / auch die Befürchtung hatte, dass des vielleicht dann öfter vorkommt. (SH 2645-2655)

In seiner Antwort bezieht sich der Erzähler auf eine Klage im Kontext der österreichischen Anti-Diskriminierungsgesetzgebung, die zuvor im Rahmen des Nachfrageteils erörtert wurde und aus Gründen der Anonymisierung hier nicht detaillierter thematisiert werden kann. Die juristische Angelegenheit erübrigte sich einige Jahre vor dem Interview, als Simon Harrauer noch studierte. Die Klage wird als ‚unangenehmer‘ Prozess gerahmt, den in Österreich nur wenige auf sich nehmen – Simon Harrauer nimmt die damit verbundenen Belastungen jedoch schon auf sich, wodurch die Selbst-Positionierung als unnachgiebiger Kämpfer, der Diskriminierung nicht auf sich beruhen lässt, (nochmals) unterstrichen wird. Das Ziel des eigenen Tuns wird in der Prävention verortet. Durch die Klage soll sich demnach das Unrecht, das dem Biographen widerfahren ist, in anderen Kontexten nicht weiter fortsetzen können. Mit der Kontextualisierung der Klage als Exempel für die eigene „Sturköpfigkeit“, die, wie in der Analyse der vorgelagerten Sequenz deutlich wurde, als Produkt des Regelschulbesuchs erachtet wurde, wird eine Handlungsfähigkeit illustriert, die (neben der ‚Akzeptanz der Behinderung‘) im nachschulischen Leben von zentraler Bedeutung ist. Simon Harrauer kann in dieser Phase seines Lebens bedeutende Kämpfe austragen – und zwar nicht nur für sich selbst, sondern für das Kollektiv der in Österreich lebenden behinderten Personen. Der Biograph oszilliert hier erneut zwischen der individuellen und der kollektiven Ebene.

Die Regelschule wird in dieser Konstruktion zur *befähigenden Arena*, in der eine *widerspenstige Subjektwerdung* erfolgen kann. Die Widerstandspraktik des Klagens steht demnach in einer kausalen Linie mit den Vergeltungspraktiken von Hänseleien, die als Schüler erlernt wurden – sie stellen allerdings für so etwas wie eine aggregierte Version davon dar. Die Klage betrifft zwar eine Szene, in der Simon Harrauer als Individuum diskriminiert wurde, diese Individualität wird mit Bezugnahme auf den kollektiven Nutzen und die Überführung des Konflikts auf eine rechtliche Ebene überführt. Anders formuliert: Der Fall betrifft zwar ihn selbst, aber indem die Klage angestrengt wird, wird markiert, dass die individuelle Diskriminierungserfahrung auf strukturell diskriminierende Verhältnisse verweist, von der behinderte Menschen kollektiv betroffen sind.

Demnach wird an die Strukturen der Subjektbildung in der Schule in postschulischen Phasen angeknüpft – denn ohne diese Vergangenheit wäre die Handlungsfähigkeit des Erwachsenen Simon Harrauer nicht möglich.

### 9.3.5 Analytische Abstraktion

In der analytischen Abstraktion wird zunächst die Subjektkonstitution herausgearbeitet, die über die erzählerische Anlage und Selbstpräsentation erfolgt. Dabei wird diese zunächst als Dreiklang aus Kontingenz, Dependenz und (Selbst-)Normalisierung bestimmt und in einem zweiten Schritt als politische Biographie eingeordnet.

Anschließend werden die Befunde zur Subjektivierung im Kontext von Regelschule nochmals eingehender betrachtet.

Am Ende des Kapitels steht eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

### 9.3.5.1 Vertiefende Betrachtung der Selbstkonstitution über die Erzählung: Simon Harrauers Schulbiographie zwischen Kontingenz, Dependenz und (Selbst-) Normalisierung

In die schulbiographischen Passagen der Erzählung ist ein argumentativer Dreiklang eingelassen, durch den wesentliche Charakteristika des schulischen Werdegangs von Simon Harrauer markiert werden: So wird die Schulkarriere als von *Kontingenz*, *Dependenz* und *Normalität* geprägt entworfen. Mit der Bezeichnung bestimmter biographischer Komponenten als „Glück“ wird nicht nur auf die Bedeutung derselben verwiesen, sondern implizit auch vermittelt, dass der Weg durch die Institutionen des Bildungswesens ganz anders hätte verlaufen können. Dieser Effekt wird über die in die Erzählungen zur Volksschule eingelagerte Figur des Pioniers sowie die später erfolgenden Verweise auf „Durchschnittseltern“ (SH 194) und die Häufigkeit von Exklusionskarrieren in Sondereinrichtungen (SH 1590-1613) verstärkt. Die Fingerzeige auf die Kontingenz werden schließlich mit dem Exponieren von Dependenz verwoben. Denn möglich wird die Regelschulkarriere nicht durch so etwas wie einen ‚heroischen autonomen Kampf‘ des Protagonisten gegen die Barrieren des Regelschulsystems, sondern aufgrund personaler Ressourcen, über die Teilhabe realisiert werden kann. So betont die argumentative *Doppelfigur aus Kontingenz und Dependenz* die Angewiesenheit auf die Unterstützung durch die Eltern (insbesondere der Mutter), der Schwester, der Direktor\*innen sowie der Assistent\*innen – worüber ein zu diesem Zeitpunkt untypischer Weg durch die Bildungsinstitutionen beschritten werden kann.

Im Zuge eines weiteren, mit den beiden vorigen korrespondierenden, Strangs wird die eigene Schulbiographie im Kontext von *Normalität* adressiert. Dabei werden die eigenen Schulerfahrungen global als „normal“ signifiziert („ansonsten das ganz normale Schulleben“, SH 180). Zusätzlich führt der Biograph einzelne Begebenheiten, wie der Pub-Besuch in den Sprachwochen in Wales, als Normalitätserlebnisse an. So zeigt sich etwas, das als *Erzählstrategie des Ausweisens von Normalität* bezeichnet werden könnte. Neben diesen stark performativ gehaltenen Aspekten wird in den Sequenzen zum Gymnasium eine schulische Normalität gezeichnet, die sich durch nicht-besondernde Unterstützungspraktiken und unterrichtliche als auch soziale Teilhabe auszeichnet. „Normal“ ist hier wiederum auch die selbstverständliche Abhängigkeit von Assistenz; die Angewiesenheit auf Andere. Über die angeführten Normalitätskonstruktionen wird schließlich die *Normalisierung der schulbiographischen Erfahrungen* vollzogen – gleichzeitig werden sie durch die Hinweise auf die Häufigkeit von Sonderschulkarrieren und den eigenen Pionier-Status als historische Besonderheit gerahmt. Somit wird eine Normalität produziert, die sich nicht auf eine Masse ähnlicher Verläufe abstützt, sondern auf eine *mögliche Normalität*, die durch Bemühungen an kritischen personalen Schaltstellen des Systems sowie familiäre Ressourcen hergestellt werden kann.

Zusätzlich wird in der analysierten, mit drastischen Metaphern unterlegten, Positionierung pro Integration in Referenz auf die Biographie der Schwester und einer Vielzahl dem Erzähler bekannter Fälle eine Normalitätsmatrix ex negativo konstruiert: Sonderschulkarrieren stellen in diesem Sinne zwar eine statistische Normalität dar, aber keine normative. Damit wird der eigene schulbiographische Verlauf in Regelsettings als anzustrebende Normalität positioniert. Die eigene Schulkarriere wird hier zum gelebten Exempel, zur Zielvorgabe für behinderte Menschen und auch zur politischen Forderung: „[D]ie Regelschule gehört einfach dazu“ (SH 894).

Mit dem rekonstruierten argumentativen Dreiklang wird eine starke Nachricht transportiert, die auch vor dem Hintergrund der Zielsetzungen des Projekts Quali-TYDES gesehen

werden muss: Ein Regelschulbesuch ist möglich, wenn behinderte Personen die notwendige Unterstützung erhalten und institutionelle Gatekeeper ein gewisses Maß an Offenheit zeigen – selbst in Zeiten, in denen schulische Segregation hegemonial war. Auf einer anderen Ebene wird durch die nachgezeichneten Erzählstrategien aber auch ein Denken seiner selbst möglich und fortgeschrieben, über welches das erzählende Subjekt sein Gewordensein im Kontext einer Normalität verorten kann, die von einer selbstverständlichen Dependenz geprägt ist – und darüber ein *hohes Maß an Handlungsfähigkeit* gewinnt. In den bisherigen, abstrahierenden Überlegungen ist nun bereits ein Aspekt angeklungen, der im Folgenden vertiefender betrachtet werden soll: Simon Harrauers Geschichte als politische Biographie.

### **Positionierungen im Diskurs: Simon Harrauers Erzählung als politische Biographie**

Simon Harrauer erzählt seine (Schul-) Biographie überwiegend aus drei Positionen heraus, die sich verzahnen und der Erzählung eine starke politische Dimension verleihen.

Aus der *Position ‚Zeitzeuge‘* heraus wird ein spezifischer Blick auf die Vergangenheit konfiguriert, der mit der *Position ‚Experte für Behindertenpolitik‘* interagiert: Eigene schulbiographische Erfahrungen können derart in einem breiteren geschichtlichen Rahmen gedacht und verortet werden. Die erlebten Barrieren erscheinen dabei als Indikatoren für den eigenen Weg des Pioniers sowie für eine Politik der schulischen Segregation – weshalb der Schüler Simon Harrauer auch „natürlich“ eine nicht „barrierefrei“ (SH 68) gestaltete Volksschule vorfindet. Mit dem Einnehmen der genannten Positionen wird auch eine reflexive Distanz zu den betreffenden Erlebnissen möglich, wodurch wiederum eine entdramatisierende oder auch ironisierende Darstellung der Begebenheiten gelingen kann. Stärker politisch aufgeladen wird die eigene Geschichte in Passagen, in denen der Biograph sich als ‚Advokat behinderter Personen‘ entwirft und diese Position mit den beiden anderen verschmelzen lässt. Dies zeigt sich unter anderem an einem Oszillieren zwischen kollektiver (behinderte Menschen) und individueller Ebene (eigene Erfahrungen) – wie in der bereits thematisierten Passage, in welcher die Sonderschulkarrieren anderer behinderter Personen mit der eigenen Regelschulkarriere kontrastiert werden. In diesen Sequenzen klingt etwas an, was in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (Laclau & Mouffe 2006) als *kollektive Identität* bezeichnet werden kann und auf einen weiteren, die Erzählung stark prägenden Aspekt verweist: Die *Diskurse der Behindertenbewegung*.

So kann Simon Harrauer seine Geschichte auch in der beschriebenen Art und Weise erzählen, weil er über den Zugang zu den kollektiven Wissensbeständen der Behindertenbewegung verfügt. Dieser Lesart zufolge ist der oben skizzierte Subjektentwurf von einer entsprechenden diskursiven Stampiglie geprägt: Durch eine spezifische Arbeit am Selbst kann Simon Harrauer nicht nur die Beeinträchtigung akzeptieren – sondern auch die Angewiesenheit auf Hilfe und dadurch in einer besonderen Weise handlungsfähig werden. Zudem schimmern in der Erzählweise der schulbiographischen Erfahrungen auch die Konturen eines sozialen Modells von Behinderung durch, wenn ein Duktus angeschlagen wird, wonach ein Abbau von Barrieren und Assistenz Teilhabe ermöglichen. Andersherum formuliert: Der biographische Subjektentwurf, der von Simon Harrauer in Referenz auf schulische Erfahrungen konstruiert wird, entspricht den *Normen der Anerkennbarkeit der Behindertenbewegung*. So kann konstatiert werden, dass die Diskurse der Behindertenbewegung eine entscheidende Rolle in der über die biographische Narration vollzogenen Identitätskonstruktion spielen.<sup>73</sup>

<sup>73</sup> Vergleiche zum Einfluss der Behindertenbewegung auf Identitätskonstruktionen auch Rösler 2002, 251f.



Simon Harrauers Geschichte kann aber auch als politische Biographie (vgl. Oevermann & Garz 2007, 28) gelesen werden, weil der eigene schulische Weg als Integration bestätigender Gegenentwurf zu einer Sonderschulkarriere präsentiert wird. Die Positionierung als ‚lebendes Argument‘ ist gleichzeitig eine Positionierung in rezenten Diskursen zur Implementierung der UN-Konvention im Kontext von Schule – und zwar am Pol pro Inklusion.

Simon Harrauers Blickwinkel aus dem Heute des Interviews auf seine Vergangenheit ist also, wie herausgearbeitet wurde, stark vom Wissen der Behindertenbewegung geprägt – sowohl was die politischen Positionierungen als auch dem im vorigen Abschnitt rekonstruierten argumentativen Dreiklang (Kontingenz-Dependenz-Normalität) betrifft. In Hinblick auf die Denkweise von Biographisierung als Selbsttechnik kann daher gesagt werden, dass sich Simon Harrauer über diese diskursive Konfiguration seiner Erzählung subjektiviert.

Erzählbar wird der biographische Text in der beschriebenen Art und Weise letztlich aber auch, weil Simon Harrauer über die entsprechenden Erlebnisse und Erfahrungen verfügt – wie im Folgenden genauer gezeigt werden wird.

### 9.3.5.2 Subjektivierung im Kontext von Regelschule und Familie

In Abstraktion der strukturellen Beschreibung können hinsichtlich der Subjektivierung des Schülers Simon Harrauer drei Aspekte hervorgehoben werden: Die Schule als Ort der Ermöglichung (1), Schule als Ort der Befähigung (2) und der Zugang zu den emanzipierenden Wissensbeständen der Schwester/der Behindertenbewegung (3).

#### Schule als Ort der Ermöglichung

In seinen Erzählungen zur Schulzeit referiert der Biograph auf Erfahrungen der Ermöglichung von Teilhabe. So *erfährt* der Schüler Simon Harrauer, dass eine Transformation starrer Strukturen durchaus möglich ist. Konkret zeigt sich dies bereits in den Passagen zur Volksschule, wenn auf die Modifikation baulicher Barrieren verwiesen wird: „[D]a wurde halt auch die Schule extra umgebaut für mich“ (SH 81-82). Neben diesem Aspekt finden sich in den schulbiographischen Passagen vor allem Hinweise auf Ermöglichungspraktiken im Kontext von Unterstützung – sowohl in Person der Mutter, aber auch durch professionelle Akteur\*innen der besuchten Schule. Besonders markant wird die Wirkmächtigkeit des Direktors am Gymnasium beschrieben, wenn dieser ‚das System biegt‘. In dieser Formulierung zeigt sich *ein Wissen darüber, dass mit dem nötigen Willen auch verkrustete Systeme in Bewegung gebracht werden können* – zumindest auf einer lokalen Ebene. Dieses Wissen mag ebenfalls Teil der Behindertenbewegung sein, es basiert im Fall von Simon Harrauer aber auch auf ganz konkreten *Erlebnissen der Ermöglichung von Teilhabe*. Somit lernt der Biograph bereits als Schüler, dass – mit der notwendigen Unterstützung und dem notwendigen Willen (der institutionellen Akteur\*innen) – Partizipation im Regelschulsystem gelingen kann. Genau diese Erfahrungen werden auch heute noch relevant gemacht und können als spezifische Form der Subjektivierung gedacht werden. Das Wissen um die Möglichkeit zur Transformation erscheint dabei auch jene Handlungsfähigkeit zu unterstützen, die in der Erzählung im Kontext der Klage thematisiert wird: Schließlich hat der Biograph bereits in der Schule erfahren, dass starre Strukturen verflüssigt bzw. Wege gefunden werden können, Barrieren abzubauen.

### Schule als Ort der Befähigung: Regelschule zwischen Zugehörigkeit und Kampfzone

In Bezug auf seine Beziehungen zu Peers verweist der Biograph an mehreren Stellen auf Zugehörigkeitserfahrungen – wie etwa in der analysierten Pub-Szene. Dem gegenüber referiert Simon Harrauer aber auch auf Konflikte mit Schüler\*innen, die ihm zufolge so etwas wie eine bereichernde oder sogar ermächtigende Erfahrung darstellen. Denn durch die Konfrontationen eignet sich der Schüler widerständige Praktiken und Durchsetzungsfähigkeit an – was als bedeutender Subjektivierungsprozess verstanden werden kann, der die Basis eines Handlungsvermögens bildet, um nicht nur im schulischen, sondern auch im postschulischen Leben zu bestehen. Die Schule stellt also nicht nur aufgrund der Unterstützungserfahrungen und der Freundschaften einen Raum für Ermöglichung dar, sondern auch weil sie als Terrain verstanden werden kann, das den jungen Simon Harrauer ‚abhärtet‘ und Lernmöglichkeiten für einen offensiven Umgang mit diskriminierenden Anrufungen aufmacht. Die Regelschule befähigt demnach zur Durchsetzungsfähigkeit.

### Subjektivierung über das Du der Schwester: Die diskursiven Räume der Familie

Es wurde bereits herausgearbeitet, dass der Erzähler den Unterstützungsleistungen seiner Familie eine zentrale Rolle zuschreibt. Neben der Mutter kann die Schwester hier als zentrale Akteurin erachtet werden. Das Du der Schwester ist für die Subjektivierung von Simon Harrauer nun unter mehreren Gesichtspunkten von Bedeutung. Zunächst einmal wird in der Erzählung auf die *Bedeutung ihrer Bildungsbiographie* hingewiesen, die grob als Sonderschulkarriere mit anschließendem Kampf um Teilhabe skizziert wird. Wie der Biograph vermutet, veranlassen die institutionellen Diskriminierungserfahrungen der Schwester die Eltern dazu, seinen Bildungsweg in Regelschulen zu unterstützen. Dies kann dahingehend gelesen werden, dass auf der familialen Ebene ein Wissen um die Relevanz von Integration und die benachteiligenden Effekte von schulischer Segregation entwickelt und tradiert wird. Angesichts der historischen Phase, in der die Sonderschule das hegemoniale Konzept für die Beschulung behinderter Kinder und Jugendlicher darstellt (vgl. Schönwiese & Forcher 1989), kann dieses Wissen als *familiales Gegen-Wissen bezeichnet werden, das Ermöglichungspraktiken anleitet*. Daher werden dem jungen Simon Harrauer (ab einem bestimmten Alter) auch Spielräume zugestanden, über Förderung selbst zu entscheiden. So ‚kündigt‘ Simon Harrauer, wie im Rahmen des Nachfrageteils erwähnt wird, bereits mit elf Jahren die wöchentliche Physiotherapie, die er als sinnlose Quälerei empfindet.<sup>74</sup>

In Hinblick auf den postschulischen Kampf der Schwester um Teilhabe kann angenommen werden, dass die Familie auch darüber informiert ist, dass es (gerade in der damaligen Zeit) eine gewisse Widerspenstigkeit und Persistenz braucht, um gegen die hegemonialen, defizitär geprägten Diskurse und ihre Materialisierung in den Institutionen des Bildungssystems zu bestehen. Es kann nun vermutet werden, dass diese Wissensbestände in der ein oder anderen Form auch auf den jungen Simon Harrauer transferiert wurden. Wie explizit dabei auf die Bildungserfahrungen der Schwester eingegangen oder widerständige Theoretisierungen bereits an den Schüler vermittelt wurden, bleibt angesichts der Erzählung offen. Was allerdings anhand des biographischen Texts rekonstruiert werden kann, ist der sich entfaltende *diskur-*

74 SH: Da [zur Physiotherapie, Anm. TB] fuhr ich dann jede Woche/ ah, ins Krankenhaus und/ Therapie und so. / Das hat mich einfach genervt weil, ja, warum muss ich immer ins Krankenhaus und so das, das hab' ich nicht ganz verstanden. // Ich, das war mal mit'm Alter von ich weiß nicht, zehn oder elf Jahren, da ham meine Eltern dann gesagt ich kann's ma aussuchen und ab dem Zeitpunkt bin ich dann nie wieder gegangen ahm,/ ja. (SH 1541-1547)

sive Raum innerhalb des familialen Umfelds, der sich schließlich auch in Unterstützungspraktiken und dem Besuch der Regelschule materialisiert – und diese Erfahrungen beeinflussen eine spezifische Subjektivierung im Kontext von Behinderung.

Das Engagement der Schwester in der Behindertenbewegung ermöglicht schließlich die Anreicherung des familialen Gegen-Wissens mit Informationen bzw. einem administrativ-juristischen Knowhow zur schulischen Integration – zumindest könnten die Äußerungen des Biographen<sup>75</sup> dahingehend interpretiert werden. Der Transfer der Informationen auf die Mutter lässt diese, im Vergleich zum Konstrukt der „Durchschnittseltern eines behinderten Kindes“ (SH 194), handlungsfähig werden – und damit auch den Schüler Simon Harrauer, denn dessen Assistenz und schulische Teilhabe kann, wie der Biograph unterstreicht, durch das Knowhow realisiert werden.

Es ist zudem anzunehmen, dass sich die Relevanz der Schwester nicht nur auf das ‚Einspeisen‘ von relevanten juristisch-administrativen Informationen in die Familie begrenzt. Schließlich sprechen gute Gründe dafür, dass Simon Harrauer durch sie bereits in *relativ frühen Jahren Zugang zu widerständigen Praktiken und den Konter-Diskursen der Behindertenbewegung eröffnet* bekam – wie z.B. das Wissen um die notwendige Arbeit am Selbst, die in der Narration als ‚Akzeptanz der Behinderung‘ theoretisiert wird. So wird in den Erzählungen zur Volksschule ein Lernprozess im Laufe der Schulzeit markiert, an dessen Ende eine Übernahme dieser Selbsttechnik steht. Dieser Prozess fällt damit in einen Zeitraum, in dem eine starke soziale Nähe zwischen dem Biographen und seiner Schwester besteht (beide wohnen bis zum 25. Lebensjahr von Simon Harrauer im Haus der Eltern). So kann gemutmaßt werden, dass auch zwischen dem Geschwisterpaar ein diskursiver Raum entsteht, der einen frühen Transfer des Wissens um eine befähigende Selbstführung als wahrscheinlich erscheinen lässt. Diese These lässt sich auf den an anderen Stellen der Erzählung deutlich werdenden Status der Schwester als ‚role model‘ für Selbstbestimmung erhärten (SH 558, 874–878).

So kann angenommen werden, dass Simon Harrauer bereits *relativ früh über Deutungsmodelle und Theoreme der Behindertenbewegung verfügt* und diese sein Denken und Handeln beeinflussen – aufgrund der *prägenden Wirkung seiner Schwester*. Es sind diese Diskurse, die letztlich auch die rekonstruierte Arbeit am Selbst der ‚Akzeptanz der Behinderung‘ ermöglichen und wahrscheinlich auch den sich in den Arenen der Regelschule vollziehenden Prozess des Erlernens von Durchsetzungsfähigkeit unterstützen. So wird ein Subjektivierungsprozess im Kontext von Schule und Familie deutlich, über den Simon Harrauer ein hohes Maß an Handlungsfähigkeit erlangt.

### 9.3.5.3 Conclusio: Simon Harrauers Geschichte als Amalgam aus Wissensbeständen der Behindertenbewegung und ermöglichenden Erfahrungen im Kontext von Schule

Simon Harrauer (re-)produziert über die Erzählung ein ‚wahres‘ biographisches Wissen über sich, das stark von den Axiomen der Behindertenbewegung geprägt ist. Durch das Erzählen der eigenen Vergangenheit entlang dieser diskursiven Deutungsmuster kann eine Normalität (auch im Kontext von Schule) konstruiert werden, die als *Gegenentwurf zu hegemonialen Normalitätsordnungen*, die auf körperlichen Fähigkeitsvorstellungen der Selbstständigkeit basieren, begriffen werden kann. So wird die lebensgeschichtliche Narration auch zur Fortset-

75 SH: War und ich dadurch natürlich das Glück hatte, sehr viel Information zu haben – was gibt es, TB: Mhm

SH: Was kann man machen, wie schaut die Rechtslage überhaupt aus und so weiter (SH 186–192)

zung einer biographischen Arbeit am Selbst, die ein Leben der Subjektposition ‚behindert‘ unter ermächtigenden Vorzeichen möglich macht. Das Subjekt, das dabei gezeichnet wird, ist selbstverständlich in Dependenz verstrickt. Diese personalen Abhängigkeiten zeichnen so etwas wie ein *postsouveränes Selbst*, dass durch die Bewusstmachung seiner dependenten Relationen zu Anderen (‚Akzeptanz der Behinderung‘) handlungsfähig wird.

Hierbei handelt es sich allerdings nicht um einen rein performativen Aspekt der Erzählung, sondern um eine Subjektivität, die sich auch aus dem ‚gelebten Leben‘ von Simon Harrauer speist. So werden eine ganze Reihe von Ermöglichungserfahrungen angeführt, die sich auf die Transformation von Barrieren im Kontext von Schule beziehen – was aufgrund von personeller Unterstützung sowie des Zugangs zu den Diskursen zur Behindertenbewegung möglich wird. Diese Kombination, so die ‚Moral der Geschichte‘ Simon Harrauers, ermöglicht eine Handlungsfähigkeit, die auch im postschulischen Leben von zentraler Bedeutung ist. So lässt sich ein Subjektivierungsprozess rekonstruieren, der die Verinnerlichung einer Normalität der Dependenz sowie das Herausbilden einer befähigenden Wehrhaftigkeit gegenüber diskriminierenden Praktiken beinhaltet.

In Zusammenhang damit bildet sich eine politische Subjektivität heraus, die sich sowohl auf der Ebene des erzählten als auch des erzählenden Ichs spiegelt. Abstrakt betrachtet *oszillieren Selbstbestimmung und Handlungsfähigkeit hier zwischen Individuum und Kollektiv*: Das kollektive Wissen, die Wahrheiten der Behindertenbewegung befähigen den/die Einzelne, der/die wiederum durch das widerspenstige Agieren (Beispiel Klage) für das Kollektiv handeln kann.

## 10 Fallvergleich: Erfahrungsräume, Selbstverhältnisse und ihre biographischen Haftungen

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Analyse von Subjektivierungsprozessen in Schulen. Schulen können mit Foucault als machtvollste Orte verstanden werden, in denen Kinder und Jugendliche durch Erziehungspraktiken zu Schülersubjekten geformt werden und sich formen. Die biographischen Räume der Schule sind von den hegemonialen Diskursen der jeweiligen Epoche durchdrungen. In ihnen erlernen Subjekte, wie sie sich und die Welt erkennen und (auch in Perspektive einer postschulischen Handlungsfähigkeit) führen sollen. In dieser Studie wird der Blick auf die Subjektivierung einer bestimmten Gruppe von Schüler\*innen gelenkt: Jene Subjektkonstitutionen, die im Kontext von Behinderung erzeugt werden. Hierbei handelt es sich, wie dargelegt wurde, um spezifische institutionelle Programme, die für eine spezifisch adressierte Gruppe von Schüler\*innen eingerichtet wurden und deren Teilhabe an Schule (sowie dem nachschulischen Leben) ermöglichen sollen.

Die ausführlichen Fallbeschreibungen, die in den vorangegangenen Kapiteln erfolgten, dienen dazu, relevante Themen und Zusammenhänge auf der Einzelfallebene darzulegen. In Perspektive einer Theoretisierung der Befunde sollen die Fälle nun miteinander verglichen werden. Ein solches Unternehmen sieht sich stets mit der Herausforderung konfrontiert, „Gemeinsamkeiten und fallübergreifende Strukturen der untersuchten Bildungsgeschichten aufzuzeigen und zugleich die individuelle Prozesshaftigkeit biographischer Verläufe, die in den Einzelfallanalysen herausgearbeitet wurde, sichtbar zu halten“ (Schwendowius 2015, 413). Der Vergleich erfolgt dabei entlang *ausgewählter Dimensionen*, die sich sowohl aus den *theoretischen Vorannahmen* als auch den *empirischen Ergebnissen der Einzelfallanalysen* ergeben. Das bedeutet, dass bestimmte, für Subjektivierungsprozesse relevante Aspekte nochmals vertiefend betrachtet und nebeneinandergelegt werden, um Similaritäten und Differenzen abbilden zu können. Die komparative Untersuchung kann aufgrund dieser Vorgehensweise auch als Kontrastierung bezeichnet werden (Schütze 1983, Dausien 1996, Brüsemeister 2000, Przyborski & Wohlrab-Sahr 2008, Kelle & Kluge 2010), in deren Rahmen minimale und maximale Kontraste zwischen den Fällen herausgearbeitet werden. Von minimalen Kontrasten ist dann die Rede, wenn Fälle hinsichtlich einer Dimension strukturelle Ähnlichkeiten aufweisen. Maximale Kontraste bedeuten hingegen erhebliche Unterschiede in einer Vergleichsdimension (vgl. Kleemann et al. 2013, 26). Im Folgenden wird versucht, über Kontrastierungen die *Bandbreite an Erfahrungs- und Verarbeitungspielräumen innerhalb einer Dimension* darzustellen (vgl. Hummrich 2009, 149).<sup>76</sup> Die Konstruktion spezifischer Dimensionen stellt, insbesondere im Kontext dieser Studie, ein herausforderungsvolles Unterfangen dar, da sich relevante Aspekte von Subjektivierung auf der Einzelfallebene als ‚ineinander verschachtelt‘ bzw. eng miteinander verwoben erweisen – was eine Herauslösung für einen Vergleich problematisch erscheinen lässt. Die Kunst liegt letztlich darin, Dimensionen zu veranschlagen, die ein Abstraktionslevel besitzen, das trotz der Differenzen und individuellen biographischen Verstrickungen eine Vergleichbarkeit zwischen den Fällen erlaubt und gleichzeitig eine Vertiefung der Erkenntnisse für die Untersuchung von Subjektivierung er-

<sup>76</sup> Diesem Gedanken Rechnung tragend findet sich in den nachfolgenden Titeln von Subkapiteln auch häufig die Formulierung ‚zwischen‘ wieder – um zu verdeutlichen, dass es sich um ein Spektrum von Erfahrungen handelt.

möglichst. Als für einen Fallvergleich unter den skizzierten Prämissen ertragreich haben sich letztlich vier ‚Dimensionierungsblöcke‘ erwiesen: (1) Schulbiographische Erfahrungsräume, (2) Selbsttechniken, (3) ‚biographische Haftungen‘ von Subjektivierungsmustern sowie (4) Erzählungen über schulische Selbstverhältnisse. Diese Dimensionen werden jeweils zu Beginn der folgenden Kapitel erläutert. Für die Subkapitel wurde eine Binnenstruktur gewählt, in der zunächst die für eine Dimension relevanten Aspekte des Falls angeführt werden und die Ergebnisse am Schluss in einer vergleichenden Bilanzierung theoretisierend zusammengefasst werden.

## 10.1 Schulische Erfahrungsräume

In diesem ersten Teil des Fallvergleichs wird der Blick auf die sozialen Räume von Schule gerichtet, die in den Erzählungen für den Kontext Behinderung relevant gemacht werden. Schulische Erfahrungsräume können, in Anlehnung an die Überlegungen an Paul Mecheril und Britta Hoffarth (2006, 242f.), als institutionelle Sphären der Subjektwerdung begriffen werden. In ihnen werden Kinder und Jugendliche zu Schüler\*innen gemacht, Differenzordnungen vermittelt und angeeignet, Positionen verteilt und eingenommen. In ihnen lernen Subjekte, wer sie sind, wie sie sich denken und fühlen sollen (vgl. Butler 2014). Das Wort Erfahrung unterstreicht die Bedeutung dieser Räume für Subjektkonstitutionen, handelt es sich hier doch keineswegs um triviale Aufenthaltsorte, sondern soziale Gebilde, deren Frequentierung eine prägende Wirkung hat. Der Begriff *Erfahrungsraum* weist darauf hin, dass es sich, in Referenz auf ein soziales Verständnis von Raum (vgl. Löw 2002), hierbei nicht um materiale Behälter handelt, sondern um fluide soziale Komplexe, welche die physischen Grenzen von Räumen transzendieren bzw. nicht an diese gebunden sind. In den biographischen Texten werden derlei Räume in sozialen Rahmungen entworfen, sie spiegeln sich in Narrationen oder werden in reflexiven Passagen diskutiert. Im Kontext von Erzählungen sind sie als *Konstruktionen* zu denken, die sich auf Erinnerungen und Erlebnisse beziehen. Die biographischen Narrationen, aber auch die theoretischen Vorüberlegungen, verweisen auf zwei wesentliche Aspekte, durch die schulische Erfahrungsräume geformt werden: Institutionelle Praktiken und Sozialität unter Peers.

Unter dem Konzept institutionelle Praktiken sind Arrangements und Handlungen professioneller Akteur\*innen zu verstehen. Dabei wird im ersten Schritt der Analyse schulischer Erfahrungsräume vor allem auf institutionelle Praktiken geachtet, die als Antworten der Schule auf Beeinträchtigung verstanden werden können. Dies umschließt sowohl Praktiken im Unterricht als auch jene, die außerhalb des Klassenzimmers oder an institutionellen Schnittstellen wirksam werden. Das Konzept umfasst also Praktiken auf der Einzelschulebene und systemische Aspekte. Beide verzahnen sich letztlich in den Biographien.

Wie erwähnt sind auch die Relationen zwischen biographischem Subjekt und Mitschüler\*innen als markante Aspekte schulischer Erfahrungsräume zu denken. In den Fallpräsentationen wurde die Qualität der Beziehungen zwischen Schüler\*innen häufig als Effekt institutioneller Praktiken im Kontext von Behinderung gedeutet. Allerdings finden sich in den biographischen Texten auch Erwähnungen von Erlebnissen mit (nichtbehinderten) Peers, die scheinbar über diese Korrespondenz hinausweisen bzw. unabhängig davon stehen. Aufgrund der herausgearbeiteten Bedeutsamkeit dieser Aspekte werden daher im zweiten Kapitel die Positionierungen und Praktiken zwischen den biographischen Subjekten und ihren Mitschüler\*innen vergleichend betrachtet.



Im dritten und abschließenden Punkt des ersten Teils des Fallvergleichs werden die aus den Kontrastierungen gewonnenen Befunde abstrahierend zusammengefasst und die prägenden Normalitäten der schulischen Erfahrungsräume herausgearbeitet.

### 10.1.1 Institutionelle Praktiken: Zwischen Befähigung und Besonderung

Institutionelle Praktiken können, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, als zentrale Komponente schulischer Umwelten begriffen werden, über die Subjekte in einer bestimmten Art und Weise geformt werden sollen. Über institutionelle Praktiken werden Schüler\*innen adressiert und bekommen Positionen zugewiesen. Sie transportieren ein spezifisches Wissen und sollen die Schüler\*innensubjekte zu einem als ‚normal‘ erachteten Verhalten veranlassen. Wie im Subjektivierungskapitel ausgeführt wurde, können diese Praktiken als Effekte einer institutionellen Programmatik der Integration erachtet werden (z.B. Praktiken, die im Kontext von Integrationsklassen oder dem Modell der Einzelintegration stattfinden). Unter dem Konzept institutionelle Praktiken wurden allerdings auch jene schulischen Praktiken subsumiert, die als Antworten von Schule auf Beeinträchtigung zu verstehen sind, die nicht in Relation zu schulübergreifenden Regelungen und vorgesehenen Settings für behinderte Schüler\*innen stehen, sondern als ‚individuelle‘, standortspezifische Umgangsweisen im Kontext von Behinderung verstanden werden können. Allerdings stehen selbstverständlich auch diese Praktiken in Beziehung zu den allgemeinen Programmatiken von Schule, der Normalisierung, Objektivierung und Individualisierung.

Die Bedeutung institutioneller Praktiken für Subjektivierungsprozesse leitet sich aber nicht alleine aus den theoretischen Vorannahmen ab. Denn in den Fallrekonstruktionen wurde deutlich, dass die Biograph\*innen selbst institutionelle Praktiken als bedeutenden Bestandteil der von ihnen erlebten schulischen Umwelten hervorheben. Aufgrund dieser Relevanzsetzungen, aber auch der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, ist die Beschäftigung mit institutionellen Praktiken unabdingbar. Im Folgenden werden daher die entsprechenden Ergebnisse der Fallrekonstruktionen miteinander verglichen und vertiefend analysiert. Unter einem subjektivierungstheoretisch informierten Blickwinkel wird danach gefragt, welche diskursiven Botschaften in die entsprechenden Schilderungen zu Praktiken eingelagert sind, welche Subjektpositionen herausgelesen werden können – und wie professionelle Akteur\*innen von Schule in die rekonstruierbaren institutionellen Regime verstrickt sind. Der Fokus liegt dabei auf dem Nachzeichnen und Erörtern der Praktiken – deren subjektivierende Aspekte werden zwar angesprochen, eine ausführliche Betrachtung der Relationierungen zwischen Praktiken als Teil schulischer Erfahrungswelten und den Individuen erfolgt (ebenso wie die Betrachtung der Verflochtenheit zwischen Praktiken und Peers) erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Richtet man den analytischen Blick auf diese Aspekte schulischer Umwelten, so wird deutlich, dass die Biograph\*innen gleich eine ganze Reihe an behinderungsspezifischen institutionellen Praktiken relevant machen, die das Produkt unterschiedlicher Schultypen, -phasen und -settings sind. Dieser Diversität schulischer Settings wird in der Präsentation Rechnung getragen. So wird eine Anordnung vorgenommen, in deren Rahmen zunächst Praktiken, die als Bestandteil integrativer Settings in den Erzählungen thematisiert wurden, miteinander verglichen werden. Den zweiten Schwerpunkt stellt eine Kontrastierung der Praktiken dar, die laut den Biograph\*innen in jenen schulischen Umwelten herrschten, die mitunter als ‚wilde Integration‘ bezeichnet werden und wurden. Eine solche Unterscheidung ist aus analytischen Gründen notwendig, da es sich bei den als ‚integrativ‘ markierten Settings um Räume handelt, deren Prägung als Produkt spezifischer institutioneller Programmatiken verstanden

werden kann, wie z.B. eine beeinträchtigungsspezifische sonderpädagogische Förderung. In den übrigen Räumen lässt sich eine solche Institutionalisierung von Förderungsstrukturen hingegen nicht ausmachen.

#### 10.1.1.1 Institutionelle Praktiken in integrativen Settings

Im ersten Schritt der Kontrastierung institutioneller Praktiken werden in diesem Subkapitel jene Praktiken verglichen, die von den Erzähler\*innen mit den von ihnen besuchten integrativen Settings in Verbindung gebracht werden. Hierbei handelt es sich um Integrationsklassen (Markus Oberndorfer) und Settings der so genannten Einzelintegration (Simon Harrauer und Kathrin Horvath). Diese Arrangements können als Effekte (integrations-)pädagogischer Programmatiken und Policies verstanden werden, sozusagen als institutionalisierte Antworten auf Beeinträchtigung, deren Spuren sich in den schulbiographischen Erzählungen finden. Kathrin Horvath hebt in den schulbiographischen Passagen zu ihrer Volksschulzeit eine besondere Praktik hervor, in deren Rahmen sie dazu angehalten wird, eine Blindenschleife zu tragen. Vor dem geistigen Auge der Erzählerin mutiert die Blindenschleife in die Dimension einer Warnweste – wodurch die Wirkung des textilen Utensils verdeutlicht wird: Sie wird durch die Schleife *verandernd markiert* und das Äußere der Schülerin auf einen Aspekt ihres Körpers eingeführt. Assoziativ könnte hier gesagt werden, dass die Protagonistin den Differenzmarkierer ‚übergestülpt‘ bekommt und dadurch gezwungen ist, eine *institutionell forcierte Identitätszumutung* ‚mit sich herum zu tragen‘. Diese Positionierung, die – so kann vermutet werden – vor allem außerhalb des Unterrichts erfolgt, steht im Widerspruch zum Umgang mit Beeinträchtigung im Unterricht. Denn für diese Räume von Schule wird eine *Normalität der Teilhabe* konstruiert, in der die Beeinträchtigung nicht in den Vordergrund gerückt wird, sondern über integrationspädagogische Didaktiken (‚Fühlbuch‘ basteln, Klingelball spielen) die Mitwirkung aller Schüler\*innen ermöglicht wird. So kann die Protagonistin „alles ganz normal unter Anführungsstrichen“ (KH 73) mitmachen. Die Integrationslehrerin wirkt hier als *Organisatorin für Partizipation*. Die Biographin zeichnet also zwei divergierende institutionelle Antworten auf die Beeinträchtigung nach; der Raum des Unterrichts, der als Partizipation ermöglichend skizziert wird und nicht näher spezifizierte soziale Räume, die stark von besondernd wirkenden Maßnahmen charakterisiert sind, stehen sich regelrecht gegenüber. Diese Ambivalenz ist schließlich von einem Unbehagen unterlegt.

Auch in ihren Schilderungen zur Sekundarstufe 1 hebt die Biographin ein differenzproduzierendes Arrangement hervor, das von ihr als „Integrationsstunde“ (KH 194) bezeichnet wird und mit einer phasenweisen Separation der Schülerin verbunden ist. Während die Mitschüler\*innen in der Klasse bleiben, wird sie „in der Hauptschule aus der Schulstunde *herausgerissen*“ (KH 192, Hervor. TB). In dieser dramatischen Formulierung kommt die Wirkmächtigkeit des Programms zum Ausdruck, dem sich Kathrin Horvath zu unterwerfen hat. Die Integrationsstunden lassen sich als Praktiken interpretieren, über die wieder und wieder eine *Grenze in die Schüler\*innenschaft eingezogen wird*. In Rückgriff auf die normalisierungstheoretischen Überlegungen kann diese Praktik der Grenzziehung als binäre *Differenzierung zwischen ‚normal‘ – und ‚nicht normal‘* gelesen werden, wobei Kathrin Horvath auf der Seite der ‚Anormalen‘ einsortiert wird. Als wesentliche Inhalte der Einheiten werden Entspannungsübungen für die Augen und Memory Spielen angeführt. Darüber soll wahrscheinlich das Sehvermögen trainiert werden – zumindest liegt eine solche Intention nahe. Der Blick wird dadurch auf den Körper des Individuums gelenkt. *Förderung bedeutet hier nicht Unterstützung zur Transformation der prekären Sozialität, sondern eine defizitorientierte Fokussierung*

auf Beeinträchtigung. Beeinträchtigung wird dabei implizit zum Problem, das über die institutionellen Normalisierungspraktiken bearbeitet werden soll. Die Erzählerin erinnert sich in diesem Kontext als Adressatin eines Programms, dessen Sinn sich ihr nicht erschließt und das besonders wirkt. Die Teilnahme an den Integrationsstunden kann demnach als verpflichtender Teil<sup>77</sup> einer *besonder(nd)en Subjektposition* verstanden werden, die seitens der Schule für Kathrin Horvath vorgesehen ist und auf eine beeinträchtigungsspezifische Förderung abzielt. Wie die Erzählerin kritisiert, lernt sie in den Einheiten nichts, was sie zur Partizipation befähigen würde. Sie bekommt keine ermächtigenden Techniken vermittelt (dies geschieht erst im Internat in A-Land) und erhält keine Unterstützung gegen die verletzenden Praktiken der Peers – im Gegenteil, die Teilnahme an den Integrationsstunden forciert ihre Marginalisierung. Dementsprechend sind die Erzählungen zu den Integrationsstunden von einer klar ablehnenden Haltung unterlegt, die auch bezüglich der zugebilligten Extrarechte an der dritten Hauptschule eingenommen wird.

Markus Oberndorfers Integrationserfahrungen beziehen sich im Unterschied zu Kathrin Horvath auf das institutionelle Setting Integrationsklasse. In seinen Erzählungen zur ersten Volksschule in A-Stadt verweist der Biograph auf pädagogische Praktiken wie Stationenlernen und Projektarbeit. In diesem Zusammenhang wird das besondere Engagement der Lehrer\*innen hervorgehoben, die als sehr „bemüht“ (MO 340) bezeichnet werden und versuchen, eine *Teilhabe aller Schüler\*innen am Unterricht* zu ermöglichen. Als wesentlicher Effekt dieser Teilhabepraktiken wird deren *positive Wirkung auf die Sozialität der Schüler\*innenschaft* erachtet. Markus Oberndorfer nimmt, wie die anderen behinderten Kinder in der Klasse, an Förderstunden teil, die außerhalb des regulären Unterrichts stattfinden. Hier werden die feinmotorischen Fähigkeiten im Rahmen eines pädagogischen Programms trainiert (Zeichenübungen). Das *Feinmotorik-Training* zielt – so die Interpretation – darauf ab, die mit der Cerebralparese verbundene funktionale Einschränkung der Hand zu bearbeiten. Dieses Training kann als Anzeichen für eine *institutionelle Fokussierung der Beeinträchtigung* gelesen werden, die auf eine Normalisierung des Körpers abzielt. So weist die Ausrichtung auf eine Ähnlichkeit zur Struktur der von Kathrin Horvath geschilderten Integrationsstunden hin. Allerdings lässt sich eine differente Haltung des Biographen zu den damit verbundenen normalisierenden Praktiken ausmachen: Zeigt sich in der Erzählung von Kathrin Horvath hierzu eine ablehnende Attitüde, so kann für Markus Oberndorfer eine affirmative Positionierung zur Arbeit am Körper festgestellt werden. Eine weitere Parallele zeigt sich in der mit den Förderstunden verbundenen Trennungspraxis. Im Gegensatz zu Kathrin Horvath wird diese Praktik der Separation nicht als besonderer Markierer kritisiert. Vielmehr wird die Umwelt der Klasse als Setting erachtet, in dem aufgrund der benannten didaktischen Settings (Projekte, Stationenlernen) und differenzbearbeitenden Bemühungen der Lehrer\*innen „die Unterschiede auch nicht so deutlich rausgekommen“ (MO 174-175) sind – trotz der phasenweisen Trennung der behinderten Schüler\*innen von ihren Peers. Schließlich spiegelt sich in der Metaphorik der ‚Schule als Zuhause‘ eine positive Wirkung der institutionellen Umwelt auf das Selbst des Schülers – eine Erfahrungsqualität, die gerade mit den pädagogischen Praktiken und Relationen zu den Lehrer\*innen in Zusammenhang gebracht wird.

77 Erst an der dritten Hauptschule kann Kathrin Horvath die Frequenz ihrer Teilnahme reduzieren. Das verweist auf einen gewissen Spielraum, welcher der Schülerin zugemessen wird. Gänzlich Absentieren lässt sich das Programm aber anscheinend nicht (es kann lediglich reduziert werden), was wiederum dessen obligatorischen Charakter verdeutlicht.

Gänzlich anders unterlegt sind die Passagen zur zweiten Volksschule. Im Gegensatz zu den Lern-Arrangements in A-Stadt dominiert hier Frontalunterricht und der barsche Tonfall der überforderten Lehrer\*innen. Das vom Biographen entworfene Bild der Integrationsklasse als ‚Restpostenklasse‘, die an den Marginalien der Schule liegt und eine als problematisch geschilderte soziale Mixtur aufweist, betont den Kontrast zum vorigen schulischen Erfahrungsraum des Unterrichts. Der Erzähler bemüht sich in den betreffenden Sequenzen um eine ‚verstehende Haltung‘; die Struktur der Räume wird jedoch als „recht heftiger Unterschied“ (MO 640) markiert – auch wegen des Umgangs mit Beeinträchtigung, der als differenzproduzierend erachtet und vom Biographen massiv kritisiert wird. In dem vom Erzähler beschriebenen Setting erfolgt eine *Besonderung der behinderten Schüler\*innen* durch eigens für sie abgestelltes Integrationspersonal, von dem nur sie unterrichtet werden. Auch wenn Markus Oberndorfer mit den nichtbehinderten Schüler\*innen am Frontalunterricht teilnimmt, so ist auch er, wie in der Fallpräsentation rekonstruiert wurde, indirekt von dem Unterrichtssystem betroffen. Denn durch das institutionelle Reglement wird eine soziale Umwelt der Klasse produziert, in der Beeinträchtigung von Peers als negativ erachtet wird. Diese vergiftete Atmosphäre ist schließlich auch der Grund dafür, warum die Separierung, die mit der Teilnahme an den Förderstunden mit Frau Wasinger verbunden ist, vom Erzähler positiv bewertet wird – obwohl dadurch die Differenz zwischen dem Schüler und seinen nichtbehinderten Peers reproduziert wird.

Simon Harrauer betont in seinen Erzählungen zur Volksschulzeit das Engagement der Direktorin, die gegen einen nicht näher umrissenen Widerstand seine Aufnahme an der Regelschule unterstützt. Dieser Widerstand verweist auf *protonormalistische Diskurse zu Behinderung*, die aufgrund des Ereignisses ‚Einschreibung eines behinderten Kindes‘ aufgerufen werden: Dem Protagonisten soll aufgrund seiner Beeinträchtigung der Zugang verwehrt werden. Simon Harrauer wird dabei implizit als ‚*unmöglicher Schüler*‘ positioniert und kann lediglich aufgrund der personalen Ressource Direktorin aufgenommen werden. Die Probleme des Übergangs werden vom Biographen allerdings nicht als nachhaltig markiert. Stattdessen überwiegt eine positive Präsentation der Unterstützungspraktiken, die eine Ähnlichkeit zum Konzept *Persönliche Assistenz* aufweist. Im Vergleich zu den Praktiken an der zweiten Volksschule von Markus Oberndorfer könnten die Unterstützungspraktiken im Fall Simon Harrauer theoretisch ebenfalls als besondernd gedacht werden, schließlich sind die ‚Stützlehrer\*innen‘ extra für ihn abgestellt. Ihre Assistenz ist allerdings, wie der Biograph betont, auf ein Minimum begrenzt (zu Beginn des Unterrichts Lernmaterialien arrangieren, Jause herrichten und Unterstützung beim Toilettengang) und wird daher auch nicht als permanenter Markierer von Differenz erachtet. Zudem wird der Schüler nicht vom Rest der Klasse getrennt oder von den ‚Stützlehrer\*innen‘ unterrichtet. So werden die Praktiken als *befähigend* zur Teilnahme am Unterricht dargestellt. Als auf einer anderen Ebene gelagert, aber ebenso Teilhabe ermöglichend, lassen sich die in Simon Harrauers schulbiographischen Erzählungen zur Volksschule prominent platzierten *Adaptionspraktiken physikalischer Räume von Schule* lesen. Dadurch wird, wie herausgearbeitet wurde, ein Wissen vermittelt, dass materiale Barrieren nicht zwangsläufig Exklusion bedeuten müssen, sondern überwunden bzw. transformiert werden können.

#### 10.1.1.2 Praktiken der Besonderung, Normalisierung und Ermöglichung

Legt man die in die Fallbeispiele eingelagerten institutionellen Praktiken, die von den Biograph\*innen im Kontext integrativer Settings relevant gemacht werden, nebeneinander,

so lassen sich drei Formen von Praktiken herausarbeiten, die ich im Folgenden als Praktiken der Besonderung, der Normalisierung sowie der Ermöglichung von Teilhabe fasse.

Unter *Praktiken der Besonderung* können institutionelle Arrangements und Handlungen professioneller Akteur\*innen von Schule verstanden werden, über die behinderte Schüler\*innen als *different* markiert werden. Zum Beispiel das Tragen der Blindenschleife (im Fall Kathrin Horvath) oder die Integrationsstunden (Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer). Mit der Bezeichnung Besonderung ist bereits ein wesentlicher Effekt der Praktiken angesprochen: Ihr Einfluss auf die Relationen zu Peers, die mit den Praktiken in Verbindung stehen. Durch die unter Praktiken der Besonderung subsumierten Arrangements und professionellen Handlungen werden Differenzen in die Schüler\*innenschaft eingeschrieben. So wirken sie *Differenz- und damit auch Grenzen produzierend*. Behinderte Schüler\*innen werden dabei als ‚anders‘ angerufen und positioniert. Praktiken der Besonderung können als Teil eines Sonderprogramms gelesen werden, über das eine *spezifische Subjektposition* (re-)produziert wird. Der im Fallbeispiel Kathrin Horvath deutlich werdende *verpflichtende Charakter* verweist auf die wahrgenommenen *Erwartungshaltungen und Zwänge*, die der Position zugeschrieben werden. Die als Besonderungspraktiken interpretierten professionellen Tätigkeiten können schließlich als Hinweis auf die Wirkmächtigkeit *individualisierender Diskurse* zu Behinderung gelesen werden, über die eine Unterteilung in nicht/behindert und damit auch nicht/normale vorgenommen wird. So zeigen sich in den Erzählungen die Konturen einer *Zwei-Gruppen-Theorie* (vgl. Seitz 2003, 92; Hinz 2002, o.S.). Beeinträchtigung stellt demnach ein bedeutendes Unterscheidungskriterium innerhalb der Schüler\*innenschaft dar. Anrufend wirken diese Praktiken letztlich auf alle Schüler\*innen. Über sie wird der soziale Körper der Klasse entlang von zwei zugewiesenen Positionen unterteilt, in welche die Schüler\*innen sortiert werden.

Als mit der zuvor behandelten Form eng verwoben können jene in die schulbiographischen Konstruktionen eingelagerten professionellen Tätigkeiten erachtet werden, die ich unter der Überschrift *Praktiken der Normalisierung* zusammenfasse. Hierunter sind Praktiken zu verstehen, mit denen die Integrations- bzw. Förderstunden ‚gefüllt‘ und Schüler\*innen unter Federführung des integrationspädagogischen Personals zu einer normalisierenden Körperarbeit angehalten werden. In dieser Programmatik spiegeln sich die *Konturen medizinisch-individualisierender Diskurse* zu Behinderung. Ein bestimmtes Maß an körperlicher Differenz erscheint dabei als *Makel*, der unter einer bestimmten Zielperspektive zu bearbeiten ist: Und zwar auf die Aneignung bzw. Optimierung *körperlicher Fähigkeiten*, die als *kulturell prämierte, Autonomie verheißende, „essential abilities“* (Wolbring 2008, 2012) gelesen werden können: Sehen (Kathrin Horvath) und händisch Schreiben (Markus Oberndorfer). Demgemäß können die auf Normalisierung ausgerichteten Praktiken als ableistisch unterlegte *Selbstständigkeit-Trainings* verstanden werden, über die ein Wissen zu Behinderung transportiert wird, wonach Beeinträchtigung als außerhalb einer anzustrebenden körperlichen Normalität stehend zu denken ist. Die involvierten institutionellen Akteur\*innen erscheinen hier als wirkmächtiger *Transponder medizinischer Diskurse* von Behinderung. Sie halten Schüler\*innen dazu an, sich mit ihren Körpern in normalisierender Zielsetzung zu beschäftigen. Die Erzähler\*innen setzen sich zu der herausgearbeiteten Programmatik unterschiedlich in Relation. Kritisiert Kathrin Horvath die normalisierende Körperarbeit (auch aufgrund der mit den exkludierenden Integrationsstunden verbundenen Differenzproduktion), so sind die entsprechenden Passagen des Interviews mit Markus Oberndorfer von einer affirmativen Haltung gekennzeichnet.

In allen Fallbeispielen lassen sich zudem institutionelle Praktiken ausmachen, die auf die Teilhabe aller Kinder an Schule ausgerichtet sind und einen Kontrast zu den Differenz produzierenden Praktiken der Besonderung sowie den Praktiken der Normalisierung darstellen. Diese Form von Praktiken fasse ich als *Praktiken der Ermöglichung von Teilhabe*. In den Fallbeispielen werden einige Unterschiede dieser Form von Praktiken deutlich. Die in den Erzählungen von Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer relevant gemachten Praktiken zielen auf eine *Partizipation an Unterricht*, die über bestimmte Didaktiken und Arrangements ermöglicht werden soll – und laut den Biograph\*innen auch wird. Sie zielen auf eine barrierefreie Gestaltung des Unterrichts ‚als Ganzes‘. Die von Simon Harrauer beschriebene *Assistenz-ähnliche Unterstützung* in der Volksschule ist hingegen auf das Individuum ausgerichtet, ermöglicht allerdings ebenfalls die Partizipation am Unterricht. Andere Praktiken setzen am Materialen von Schule an und adaptieren Räume so, dass Zugang möglich wird – wie das Bauen einer Rampe. Gemein ist den unterschiedlichen Formen von Ermöglichungspraktiken, dass sie eine Nähe zu einem Verständnis von Behinderung aufweisen, wie es im *sozialen Modell* zum Ausdruck kommt: Hier geht es nicht um die Differenzierung der Schüler\*innen nach Fähigkeiten oder eine normalisierende Bearbeitung derselben, sondern um die Gestaltung einer schulischen Umwelt, welche die Teilhabe aller Schüler\*innen zulässt. Somit wird über die Praktiken ein Wissen transportiert, wonach aufgrund der Beeinträchtigung zwar eine bestimmte Form der Unterstützung erforderlich wird, die aber nicht mit einer relevanten Differenzierung der Schüler\*innen zusammenhängt. In die Passagen, die sich um diese Form von Praktiken drehen, finden sich überwiegend positive Beschreibungen der Beziehungen zwischen den Protagonist\*innen und den involvierten professionellen Akteur\*innen eingelassen. Abstrakt betrachtet erscheinen diese als Ermöglicher\*innen und *Konstrukteur\*innen (möglichst) barrierefreier Räume* von Schule. Dadurch wird, wie herausgearbeitet wurde, ein Wissen vermittelt, wonach materiale Barrieren und diskriminierende Einstellungen nicht zwangsläufig Exklusion bedeuten müssen, sondern durch entsprechende Praktiken überwunden und die mit körperlicher Differenz verbundenen funktionalen Limitationen durch Unterstützung egalisiert werden können.

Anhand der vorgenommenen Unterscheidung von drei Formen von Praktiken wird deutlich, dass in den biographischen Erzählungen Erfahrungsräume konstruiert werden, die von unterschiedlichen Antworten auf Beeinträchtigung strukturiert zu sein scheinen. Auf der Einzelfallebene zeigen sich mitunter *Assemblagen*, die auf die *Überlagerungen und Widersprüchlichkeit* von Praktiken und den darin eingelagerten diskursiven Botschaften verweisen. Diese Paradoxie spiegelt sich markant in der Strukturierung von Kathrin Horvaths Passage zur Volksschule: Sie beginnt mit einer positiven, globalen Evaluation, die dann allerdings gebrochen wird, wenn auf die Problematik der Blindenschleife referiert wird. Zeigt sich in den unterrichtlichen Praktiken ein Bestreben Teilhabe zu ermöglichen und, damit verbunden, ein Fokus auf eine barrierefreie Gestaltung schulischer Umwelten ohne Besonderung, so wird dieser Erfahrungsraum durch das verpflichtende Tragen der Blindenschleife konterkariert. In den Erzählungen zur ersten Volksschule von Markus Oberndorfer findet sich eine ähnliche Paradoxie eingelagert, die aber nicht problematisiert wird: Einerseits werden didaktische Arrangements skizziert, welche die Differenzen der Schüler\*innen gerade nicht betonen. Andererseits zeigt sich eine *fähigkeitsbezogene Unterteilung* in zwei Gruppen (Kinder mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf). Der Biograph positioniert sich im Unterschied zu Kathrin Horvath jedoch positiv bejahend zu diesem institutionellen Arrangement. Eine kohärente Darstellung von ermöglichenden Praktiken findet sich hingegen in den schulbiographischen Passagen zur



Volksschule von Simon Harrauer. Hier wird ein schulischer Erfahrungsraum beschrieben, der von Teilhabe, der Adaption baulicher Barrieren und positiver Unterstützung gekennzeichnet ist – auch wenn auf einen zunächst diffusen Widerstand gegen die Aufnahme des Schülers verwiesen wird. Diese Erfahrungen wurden als biographisches Wissen über Ermöglichung von Teilhabe und Kontingenz der eigenen schulischen Karriere interpretiert.

Betrachtet man nun das schulbiographische Zusammenspiel der drei differenten Praktiken, lassen sich zum einen die bereits beschriebenen, Paradoxie erzeugenden Überlagerungen aus den Texten herauslesen. Zum anderen erscheinen die Praktiken der Besonderung und der Normalisierung miteinander *verwoben* und die Umrisszeichnungen medizinischer Diskurse sowie der ‚Zwei-Gruppen‘-Theorie zu tragen. Die beiden verflochtenen Praktiken werden sowohl von Kathrin Horvath als auch von Markus Oberndorfer relevant gemacht und können demnach als prägender Bestandteil der schulischen Erfahrungsräume erachtet werden, die von einer *ableistisch strukturierten Normalität und den darin eingeschriebenen Erwartungshaltungen und Botschaften* gekennzeichnet sind. Behinderte Schüler\*innen werden dabei als different markiert und lernen, ihre Beeinträchtigung als defizitär und ‚bearbeitungsbedürftig‘ zu denken.

### 10.1.2 ‚Wild integriert‘: Die Antworten auf Beeinträchtigung an ‚Höheren Schulen‘

In den Fallbeispielen lassen sich neben den zuvor beleuchteten Praktiken, die im Kontext von integrativen Settings erfolgen, auch Antworten auf Beeinträchtigung finden, die nicht in Relation zu einer institutionalisierten Programmatik der Integration zu stehen scheinen. Hierbei handelt es sich um die schulischen Umwelten des Gymnasiums, die in den Erzählungen von Markus Oberndorfer und Simon Harrauer beschrieben werden, sowie die Höhere Lehranstalt für Tourismus, die von Kathrin Horvath besucht wird. Analog zur bisherigen Vorgehensweise werden im Folgenden zunächst die in die Einzelfälle eingelagerten Praktiken und damit verbundenen Positionierungen unter einer machtkritischen Perspektive analysiert, um auf dieser Basis die fallübergreifenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Kathrin Horvath schildert in den Ausführungen zu ihren Erfahrungen an der Höheren Lehranstalt für Tourismus eine Anlage des Unterrichts, die nicht auf Barrierefreiheit ausgerichtet ist. Diese ‚unberührte‘ Unterrichtsstruktur kann als Setting gelesen werden, in dem einerseits keine Besonderung der Schülerin durch spezifische, zur Beeinträchtigung in Relation stehende, Maßnahmen erfolgt. Andererseits sind mit dieser Konzeptionalisierung Normalitätsannahmen verwoben, die auf die gleichen Level von Fähigkeiten der Schüler\*innen ausgerichtet sind. Allerdings kann Kathrin Horvath in dieser schulischen Umwelt – durch das in A-Land erworbene Wissen zu Adaptionsmöglichkeiten – als selbstbewusst agierende Schülerin präsentiert werden, die eine Modifikation behindernder Begebenheiten anmahnt. Die Lehrer\*innen werden diesbezüglich als die Forderungen umsetzende Akteur\*innen beschrieben. Sie betreiben, so könnte man sagen, eine *Politik der Reaktion*, die sich in *reaktiven Praktiken* spiegelt – denn eine *proaktive barrierefreie Gestaltung des Unterrichts lässt sich hier nicht herauslesen*. So changieren die geschilderten Praktiken zwischen impliziten, fähigkeitsbezogenen Normalitätsanforderungen und einer Adaptionswilligkeit, die aber von der Schülerin erst aktiviert werden muss.

Markus Oberndorfer macht im Kontext des Übergangs auf die Sekundarstufe I institutionelle Praktiken relevant, über die er in die *Position des ‚unmöglichen Schülers‘* gerufen wird. Der schulische Differenzcode ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ wird vom Biographen als Auslöser für die Verweigerung der Aufnahme vermutet. Die überaus positiven schulischen Leistungen werden als Kriterium irrelevant. Diese *protonormalistischen Praktiken* wirken zu-

richtend auf Markus Oberndorfer (und seine Mutter). In den Schilderungen zum ‚Absagemarathon‘ schimmert ein ableistisches Regime durch, in dem die über den SPF markierte Abweichung von einer körperlichen Normalität zum Ausschluss aus der Regelschulbildung führt. In dieser schulbiographischen Odyssee *wirken die Absagen anrufend* auf den Schüler und legen das Einnehmen der Position „Sonderschüler“ nahe.

Am Ende dieser Fahrt durch die ‚Wogen des Übergangs‘ erscheint das Gespräch mit der Direktorin des Gymnasiums in E-Stadt als ‚letzte Chance auf Regelschule‘. In der Textstelle, die sich um das Aufnahmegespräch dreht, lassen sich *Normalitätsgebote* rekonstruieren, die vom Schüler – wenn er denn auf der Schule bleiben will – zu erfüllen sind: Gute schulische Leistungen und körperliche Selbstständigkeit. Somit wird eine prekäre Subjektposition erkennbar: Eine ‚*Teilhabe auf Bewährung*‘ mit klaren Auflagen. Gerade das händische Schreiben kann in diesem Zusammenhang als *kulturell prämierte Fähigkeit* gedacht werden, die zur Voraussetzung für eine mit *ableistischen Forderungen verwobene ‚Aufenthaltsurlaubnis‘* wird. Von einer normalismustheoretischen Warte aus betrachtet ließe sich sagen, dass die Direktorin hier die *Grenzen eines flexibelnormalistischen Normalfeldes* umreißt – und diese flexibelnormalistische Haltung lässt sie für den Biographen zum positiven Unterschied gegenüber dem erlebten protonormalistischen Absagemarathon werden. So erscheint die Direktorin einerseits als ermöglichende Verbündete (denn sie setzt auch die Beschulung am Gymnasium, wie Markus Oberndorfer erfährt, gegen den Widerstand einiger Lehrer\*innen durch), die andererseits die Parameter für eine normalisierende Selbstführung diktiert, der sich der Schüler – so er denn diese ‚letzte Chance‘ auf Regelschule wahren will – zu erfüllen hat.

Simon Harrauers Erzählungen zum Übergang auf das Gymnasium weisen einige Parallelen zu Markus Oberndorfers diesbezüglichen schulbiographischen Erfahrungen auf. Auch Simon Harrauer muss eine *Begutachtung seiner Fähigkeiten* über sich ergehen lassen. Allerdings werden über die damit verbundenen Interaktionen *keine auf Selbst-Normalisierung abzielenden Erwartungshaltungen* vermittelt. Der Direktor wirkt in diesem Kontext als *mächtiger Verbündeter*, der auch im weiteren Verlauf der Gymnasialkarriere alles Mögliche unternimmt, um die Teilhabe des Schülers zu gewährleisten. So wirkt dieser tatsächlich als personifizierter ‚biographischer Glücksfall‘, denn die Notwendigkeit des ‚System Biegens‘ sowie die Irritationen des Geographielehrers verweisen darauf, dass in der schulbiographischen Phase das System Schule von individualisierenden Diskursen zu Behinderung dominiert wird und die Beschulung eines körperbehinderten Schülers mit dem Unterstützungsbedarf von Simon Harrauer an sich nicht vorgesehen ist – was sich auch im vom Biographen verwendeten Terminus der ‚wilden Integration‘ spiegelt. Die in diesem Setting generierte Subjektposition erfordert im Unterschied zum Fall Markus Oberndorfer allerdings *keine Unterwerfung unter ein Regime*, das auf eine Normalisierung des Körpers ausgerichtet ist. Stattdessen erfolgt eine *befähigende Assistenz*.

### 10.1.3 Die Räume der Höheren Schulen: Prekäre Positionen und Kontinuitäten

Vergleicht man die Erzählungen zu den ‚post-integrativen‘ schulischen Erfahrungsräumen, zeigt sich ein Aspekt, der trotz der unterschiedlichen Schultypen auf eine Gemeinsamkeit verweist: *Eine Beschulung behinderter Jugendlicher ist in diesen Settings ‚regulär‘ nicht vorgesehen* – sie stellt vielmehr eine Ausnahme dar, deren Ermöglichung vom Wohlwollen der Direktor\*innen abhängt. Diese Botschaft wird im von Markus Oberndorfer beschriebenen Absagemarathon, aber auch den Aufnahmegesprächen (wie sie sowohl Markus Oberndorfer als auch Simon Harrauer über sich ergehen lassen müssen) vermittelt. Darin spiegelt

sich eine *geteilte Erfahrung von Gatekeeping*, die von beiden Biograph\*innen klar als mit der Beeinträchtigung in Verbindung stehend erachtet wird. Auch die als ‚reaktiv‘ rekonstruierten Praktiken an der HLT (Kathrin Horvath) lassen auf eine entsprechende Positionierung schließen. Hierbei handelt es sich nicht um in den bildungspolitischen Programmatiken der Integration entworfene Subjektpositionen, sondern ein Produkt von Praktiken, die einer gewissen *Eigenlogik* folgen. Gemein ist den in den schulischen Umwelten der Höheren Schulen zugewiesenen Positionen, dass sie als *besonders* (im Sinne von nicht vorgesehen), aber *nicht besondernd* erachtet werden. Denn in den Erzählungen finden sich keine Hinweise auf eine durch die mit den Positionen verbundenen Praktiken produzierte Differenz – im Gegensatz zu den Besonderungspraktiken der Integrations- und Förderstunden.

Neben diesen Parallelen lassen sich hinsichtlich der Praktiken aber auch Unterschiede ausmachen – vor allem, was die darüber transportierten Erwartungshaltungen betrifft. So ist die Position ‚wild integrierter Schüler‘ im Fall von Simon Harrauer mit der Organisation ermöglichender Unterstützung verbunden, bei Markus Oberndorfer hingegen mit einer ableistisch konnotierten Normalitätserwartung, die körperliche Selbstständigkeit anmahnt und an eine Art ‚Aufenthaltsbewilligung‘ gekoppelt ist. Die rekonstruierten ‚reaktiven Praktiken‘ an der HLT von Kathrin Horvath verweisen ebenfalls auf Selbstständigkeitsanforderungen, die allerdings differente Züge tragen. Die Schülerin muss entweder als Expertin für eine Adaption des Unterrichts auftreten und notwendige Modifikationen kommunizieren oder sich den fähigkeitsorientierten Anforderungen unterwerfen.

Diese differenten Strukturierungen von Subjektpositionen verweisen auf der Einzelfallebene auf Kontinuitäten von Praktiken zwischen integrativen und ‚postintegrativen‘ Settings. Als ähnlich zu den Erfahrungen aus Integrationssettings erscheinen die Praktiken, die von Simon Harrauer als Teil seiner Erfahrungen der ‚wilden Integration‘ am Gymnasium beschrieben werden. Auch hier können eine konziliante Ressource innerhalb der Schule und eine ähnliche Strukturierung der Unterstützung ausgemacht werden.<sup>78</sup>

Die am Fallbeispiel von Markus Oberndorfer aufgezeigten Normalitätserwartungen am Gymnasium produzieren bei genauerer Betrachtung ähnliche Effekte wie jene der Förderstunden aus der Volksschule. Oder anders formuliert: *Die Normalisierungspraktiken zeigen sich hier in ein neues Gewand* gehüllt, auch wenn sich in den Schilderungen zum Gymnasium ein anderer Mechanismus abzeichnet. Entscheidend für dessen Wirkung sind die ableistischen Setzungen der Direktorin, deren über das Aufnahmegespräch hinauswirkende Bedeutung vom Biographen markiert wird.<sup>79</sup> Im Vergleich zu den Förderstunden verschafft sich Macht in diesem Szenario zwar auch Zugang zum Körper, allerdings nicht über Praktiken, in denen das Subjekt in einem arrangierten Raum der Schule dazu angehalten wird, bestimmte Übungen durchzuführen. Die Normalisierung in den Räumen des Gymnasiums funktioniert vielmehr über (wiederholte) *Normalitätsvorgaben*, die im Wirkungsfeld einer prekären Aufenthaltserlaubnis stehen. Um deren Realisierung hat sich das Subjekt aber *selbst* zu kümmern. Leiten die Integrationslehrer\*innen die Normalisierung konkret über Körperpraktiken an, so

78 Auch wenn sie nun nicht mehr von ‚Stützlehrer\*innen‘, sondern Zivildienern geleistet wird.

79 So verweist der Biograph auf subtile Anrufungen, die einen entsprechenden Normalitätskorridor vorgeben – sowohl für den Bereich Leistung („dass ma gesagt hat so auf die Art, solange, solange die Leistung passt, und solange er brav is, kann er dableiben war sozusagen die inoffizielle mh, das inoffizielle understanding, das nie so äh explizit formuliert worden is, aber das doch mh spürbar war“ (MO 1120-1125)), als auch für den Körper („und es war auch klar, dass ich, wenn ich nicht mehr gehn kann, die Schule wechseln muss“ (MO 1339-1340))

gehen die institutionellen Akteur\*innen des Gymnasiums auf Distanz zum Körper. *Normalisierend adressiert wird das Subjekt jedoch in beiden Spielarten.*

Befragt man auf Basis der biographischen Texte die über Praktiken gestalteten institutionellen Umwelten der Höheren Schulen nach den darin flottierenden Diskursen, so kann die Umwelt des Gymnasiums von Markus Oberndorfer als *ableistisch durchdrungenes Setting* erachtet werden, in dem körperliche Selbstständigkeit und schulische Leistung eine Voraussetzung für Teilhabe darstellen. Auch an der HLT von Kathrin Horvath wird eine *bestimmte Form der Selbstständigkeit* vorausgesetzt. Die Erfahrungsräume des Gymnasiums von Simon Harrauer sind hingegen von *Ermöglichungspraktiken* geprägt.

#### 10.1.4 Positionierungen durch Peers: Zwischen Veränderungen und Freundschaften

Subjektivierung stellt, wie bereits in Bezugnahme auf Judith Butler herausgearbeitet wurde, ein intersubjektives Geschehen dar, in das auch Mitschüler\*innen verstrickt sind. Die Praktiken und die sich darin spiegelnden Relationen zwischen Peers wurden daher im theoretischen Teil dieser Arbeit als bedeutender Kontext für Subjektwerdung in Schulen markiert. Diese Relevanz zeigt sich auch im empirischen Material dieser Arbeit. So wurde in den Fallrekonstruktionen ersichtlich, dass die Erzähler\*innen für den biographischen Kontext Schule nicht nur institutionelle Praktiken hervorheben, sondern auch Erlebnisse auf der Peer-Ebene betonen. Sie können als *gewichtige Komponente des Erfahrungsraums Schule* gefasst werden. Die Praktiken und Positionierungen zwischen Schüler\*innen, die innerhalb der deutschsprachigen Literatur zu Schule und Behinderung bislang eher wenig Beachtung fanden, stehen daher im Mittelpunkt dieses zweiten Punkts des Fallvergleichs. Ziel ist es dabei, auf Basis der Fallrekonstruktionen die relevant gemachten Erlebnisse mit anderen Schüler\*innen nach den darin *eingewobenen Diskursen, Positionierungen und Anrufungen* zu befragen. Die Befunde werden schließlich in Anlehnung an das von Jürgen Link entworfene Konzept der *Normalzone* abstrahiert und diskutiert. Die Analyse knüpft dabei an die Ergebnisse des vorigen Kapitels zu institutionellen Praktiken an und führt sie weiter aus.

Kathrin Horvath berichtet in den Passagen zur Volksschulzeit von Irritationen ihrer Mitschüler\*innen, die durch den Differenzmarkierer Blindenschleife hervorgerufen werden. Die diskursive Botschaft der im Interview komprimiert wiedergegebenen Interaktionen kann allerdings als über das bloße Ansprechen einer irritierenden Diskrepanz hinausgehend gelesen werden: Kathrin Horvath wird durch die Blindenschleife zum *suspekten Subjekt* (vgl. Kleiner & Rose 2014, 75), das über Interrogationspraktiken genauer inspiziert wird. Deren Effekt ist nun, dass die Teilhabe, die durch Ermöglichungspraktiken des Unterrichts erzeugt wird, von den Mitschüler\*innen in einen Normalitätsimperativ umgewandelt wird: Die Schülerin ist demnach nur als ‚normal‘ anerkennbar, solange sie eine ‚normale‘ Performanz zeigt. In dieser Konstellation zeichnet sich letztlich die *mächtige Position* der Peers ab, die mit einem hinter den Befragungen hervorlugenden *Sanktionierungspotenzial* ausgestattet sind: Die *Aberkennung der Subjektposition ‚normal‘*. Die körperliche Differenz liegt, verfolgt man diese Interpretationslinie weiter, außerhalb einer durch die Taxierungen von Peers verengten Normalzone – und daher darf das reduzierte Sehvermögen auch nicht sichtbar werden. Bemerkenswert ist nun, dass die Peers über die Beeinträchtigung informiert sind,<sup>80</sup> zum Thema werden darf sie scheinbar aber nicht. Dieser Interpretation zufolge bedingt das geforderte

80 So schreibt die Biographin den Ermöglichungspraktiken der Lehrer\*innen einen informierend-sensibilisierenden Effekt zu: „und da haben die Kinder auch äh so gemerkt, wie das ist, wenn man nichts sieht, oder wie man tastet einfach. So wurde das auch denen näher gebracht sage ich mal“ (KH 606-608)

Ausfüllen der Subjektposition ein *gleichzeitiges beeinträchtigt und nicht beeinträchtigt Sein*. Die in ihren diskursiven Botschaften widersprüchlichen institutionellen Praktiken werden von den Peers in einem spezifischen Winkel gebrochen, der letztlich auf die von ihnen produzierte Normalzone verweist. Trotzdem lässt sich hier so etwas wie *Verhandlungsspielraum* herauslesen; die Normalisierungsaufforderungen sind, im Unterschied zu späteren schulischen Stationen, impliziter Natur.

Neben diesem Erfahrungsraum markiert die Biographin auch die Relationen zu Peers an der zweiten von ihr besuchten Hauptschule als relevant. In dieser Umwelt wird Kathrin Horvath in Referenz auf ihre Beeinträchtigung gemobbt. In den Metaphern der Gürtellinie und Grenzüberschreitung wird die *verletzende Wirkung* der wiederholten *Anrufungen und Positionierungen als ‚Andere‘* deutlich. Diese können als Effekt von Besonderungspraktiken gelesen werden, in deren Rahmen Kathrin Horvath aus dem Unterricht „herausgerissen“ (KH 192) und dadurch als anders markiert wird. Die involvierten institutionellen Akteur\*innen werden in dieser Konstruktion als *doppelt in die Resonanzen auf Peer-Ebene verstrickt* gezeichnet: Zum einen aufgrund der durch sie vollzogenen differenzproduzierenden Praktiken, zum anderen durch das Ignorieren des Mobblings. Vergleicht man die Schilderungen zum Othering der Peers mit den Interrogationen im Rahmen der Volksschule, so wird ersichtlich, dass in der Umwelt der Sekundarstufe I keinerlei Verhandlungsspielraum zu bestehen scheint. Die Mitschüler\*innen kreieren einen scharf umrissenen Normalitätskorridor, der auf strikten Unterscheidungen zwischen nicht/behindert und nicht/normal basiert. Eine bestimmte Form von körperlicher Differenz wird in Referenz auf dieses Konstrukt mit einer automatischen Einweisung in die *inferiore Position ‚anders‘* beantwortet, auf welche die Schülerin im Zuge von Ausgrenzungspraktiken brutal zurückgeworfen wird. Diese Subjektposition, die Kathrin Horvath regelmäßig zum Ziel von verletzenden Attacken werden lässt, ist für sie letztlich auf Dauer nicht erträglich und kann nur durch die Verweigerung des weiteren Schulbesuchs verlassen werden. Die Mitschüler\*innen erscheinen hier als *brutale Regent\*innen eines hyperableistischen Normalitätsregimes*.

Auch die beschriebenen sozialen Räume der dritten Hauptschule sind von feindseligen Peers charakterisiert. Diese erachten die guten schulischen Leistungen der Schülerin als Produkt einer bevorteilenden Sonderbehandlung, die ihrer Ansicht nach ungerechtfertigt ist. Wie bereits in der Volksschule wird Kathrin Horvath auch in diesem, allerdings bedeutend ‚giftigeren‘ Soziotop nur anerkennbar, wenn die Sehbehinderung unsichtbar bleibt – und dies impliziert einen Verzicht auf alles, was in Relation zur Beeinträchtigung steht, besonders die als Differenzmarkierer erachteten ‚Sonderregelungen‘. So wird ein Imperativ aufgespannt, der die *Einpassung in eine Normalität* fordert, deren *Parameter von den Fähigkeiten der Peers* strukturiert werden.

Die Erzählungen zu den sozialen Umwelten der Höheren Lehranstalt für Tourismus sind hingegen gänzlich anders konnotiert. So berichtet die Erzählerin von *Freundschaften*, die möglich werden. Von verletzenden Anrufungen und Othering-Praktiken auf Peer-Ebene ist in den betreffenden Passagen nicht die Rede.

Ähnlich strukturiert zu den durch die Blindenschleife hervorgerufenen Inspektionen von Kathrin Horvath zeigen sich Markus Oberndorfers Berichte zu den differenzproduzierenden Praktiken von Peers in der Volksschule: In der Abgeschiedenheit der Toilette wird er von anderen Jungen regelmäßig zu seiner Körperlichkeit befragt. In Kombination mit den *verändernden Blickregimen*, denen der Schüler auf dem Weg zur Toilette ausgesetzt ist, zeigt sich hier ein Erfahrungsraum, in dem das Subjekt *auf die Beeinträchtigung reduziert* wird.

Im Unterschied zu Kathrin Horvath erfolgen diese impliziten Positionierungen allerdings *nicht* in Replik auf eine institutionelle Praktik. Gemeinsam ist den Schilderungen der beiden Biograph\*innen hingegen, dass Räume außerhalb des Klassenzimmers zu wesentlichen Verhandlungsorten von *Normalität* werden – und diese *Normalität* von *Peers* (re-)produzierend überwacht wird.

Konvergierend zu Kathrin Horvath beschreibt Markus Oberndorfer die Klasse als sozialen Gegenpol, der als *Raum der lokalen Normalität* interpretiert wurde. So entwirft der Erzähler ein Bild zweier unterschiedlich strukturierter Sphären von Normalität innerhalb der Schule: Jene außerhalb des Klassenzimmers, in denen Markus Oberndorfer in Relation zu seinem Körper verändernd befragt und begafft wird und jene innerhalb, in der zwar „wirklich enge Kontakte“ (MO 97) nicht entstehen, aber die Beeinträchtigung auch nicht besondernd thematisiert wird.

Diese positiv konnotierte Strukturierung des sozialen Mikrokosmos der Klasse erachtet der Erzähler als Produkt der Bemühungen der institutionellen Akteur\*innen, die darauf achten, dass „die Unterschiede auch nicht so deutlich rausgekommen sind“ (MO 175). Diese Wirkung institutioneller Ermöglichungspraktiken auf Sozialität deckt sich schließlich mit den diesbezüglichen Erfahrungen von Kathrin Horvath.

Im Unterschied dazu zeigt sich in der zweiten von Markus Oberndorfer besuchten Volksschulklasse eine Sozialität, die von Aggressivität sowie behindertenfeindlichen Praktiken geprägt ist. Hier werden von den *Peers* Unterschiede markiert, ins Zentrum der Aufmerksamkeit gezerrt. Diese Relationierung zu den nichtbehinderten *Peers*, die durch ein brutales Othering gekennzeichnet ist, weist ebenfalls Parallelen zum Fall Kathrin Horvath auf – hier jedoch zu den Umwelten der zweiten und dritten Hauptschule, die von übermächtigen *Peers* geprägt sind, die behinderte Mitschüler\*innen verändern und derart in nur schwer leb-bare Subjektpositionen drängen.

Markus Oberndorfer skizziert im Rahmen seiner Erzählungen zum Gymnasium eine ihm zugedachte Subjektposition, die er als ‚*bunter Hund*‘ bezeichnet. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist hierunter eine Person zu verstehen, die einen hohen Bekanntheitsgrad aufweist, mitunter auch aufgrund eines äußeren, auffälligen Merkmals. Im Fall von Markus Oberndorfer stellt die Beeinträchtigung ein solches Merkmal dar, das von den anderen Schüler\*innen als Unterscheidungsmerkmal relevant gemacht wird und in der sozialen Umwelt des Gymnasiums so etwas wie ein Kuriosum darstellt. Die damit verbundene Aufmerksamkeit ist in der Erzählung mit einem Unbehagen verbunden. Schließlich kann diese Positionierung als Identitätsfixierung gelesen werden, die auf die Beeinträchtigung enggeführt ist und angesichts der Vorgeschichte des Schülers eher bedrohlich wirkt. Eine positiv konnotierte Sozialität ist mit der Position ‚*bunter Hund*‘ in der Unterstufe letztlich nicht verbunden, denn der Erzähler beschreibt den damaligen Schüler Markus Oberndorfer eher als isoliert. Implizit wird die körperliche Differenz in diesem Zusammenhang negativ gerahmt – ebenso wie in einer anderen Szene, die sich um die Reaktionen der *Peers* auf den Körper dreht: Ihre Begeisterung für die durch die Operation gesteigerten körperlichen Fähigkeiten. Schließlich impliziert der ‚*Applaus*‘ die Unerwünschtheit von Beeinträchtigung und gleichzeitig *Anerkennung für deren normalisierende Bearbeitung*.

Die derart gekennzeichneten sozialen Relationen können als prägend für eine flexible Normalzone gedacht werden, in der eine Positionierung als ‚*bunter Hund*‘ einen Platz an den Rändern, aber eben innerhalb der Zone markiert – im Gegensatz zur rigorosen Ausgrenzung an der vorigen Schulstation. Dieser Verbleib in der Normalzone erlaubt in weiterer Folge



auch eine transformierende Bearbeitung der Position – was mit Hilfe der Mobilisierung einer weiteren Anerkennungsstruktur, die ein markantes Charakteristikum der Räume darstellt, gelingt: schulische Leistung. Die Anerkennbarkeit des Schülers wird demnach durch die Erbringung und Demonstration *körperlicher und kognitiver Fähigkeiten gesteigert; Sozialität an Normalisierung gekoppelt*. Die beschriebene diskursive Konfiguration der Umwelt trägt die gleichen Charakteristika wie jene der von Kathrin Horvath besuchten Hauptschulen: In beiden Fällen erzeugt das auf spezifische Normalitäten fixierte Regime der Peers *ableistische Zugzwänge auf den Körper*.

Die schulbiographischen Erzählungen von Simon Harrauer zeichnen im Vergleich zu jenen von Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer ein anderes Bild von Sozialität im Kontext von Schule. So stehen überwiegend Freundschaften und der positive Charakter der Relationen zu den Mitschüler\*innen im Vordergrund – was einen markanten Unterschied darstellt. Gleich ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass institutionelle Praktiken der Ermöglichung in Relation zu sozialen Räumen zu stehen scheinen, in denen Differenz anders, nämlich *nicht verändernd*, verhandelt wird. So wirkt Simon Harrauer in der Pub-Szene als *anerkannter Peer*, der mit seinen Freund\*innen ein gemeinsames ‚doing normal‘ des Adoleszenz suggerierenden Betrunkens praktiziert. In den weiteren Erzählungen zur Sprachreise nach Irland scheinen die Mitschüler\*innen sogar die Ermöglichungspraktiken der institutionellen Akteur\*innen zu übernehmen, wenn sie selbstverständlich den Rollstuhl schieben. So wird hier eine Sozialität sichtbar, in der Beeinträchtigung nicht mit einem körperbezogenen Normalisierungsimperativ und/oder exkludierenden Positionierungen beantwortet wird.

Spannungsgeladene Verhandlungen von Differenz und Normalität auf Peer-Ebene scheinen allerdings in anderen Passagen der schulbezogenen Schilderungen von Simon Harrauer auf. So lässt eine vertiefende Interpretation der Hinweise auf Jähzornigkeit und die Arbeit an einer Akzeptanz der Behinderung auf *Konfrontationen mit körperlichen Fähigkeiten* schließen, die wahrscheinlich (auch) durch Vergleiche mit Peers stimuliert wurden. Insofern spielen fähigkeitsbezogene Interaktionen mit Gleichaltrigen auch in diese Passagen hinein. Explizit als Konfrontationen markierte Begegnungen, in denen Beeinträchtigung negativ kategorisiert wird, werden vom Erzähler ebenfalls erwähnt – allerdings werden diese Interaktionen nicht im Kontext einer nachhaltig inferioren Positionierung des Schülers erwähnt, sondern als wichtige, *befähigende Konflikte*, an deren Ende Simon Harrauer die ableistisch-verletzend intendierten Anrufungen parieren und mehr noch – zurückschlagen kann.

#### 10.1.4.1 Peer-Regime: Normalzonen und ihre jungen Richter\*innen

Im Vergleich der Dimension ‚Peers‘ wird deren bedeutende Rolle im Rahmen von Subjektivierungsprozessen in Schulen deutlich. Die biographischen Erzählungen lassen sie als mächtige Akteur\*innen erscheinen, die als *zentrale Agentur für die Verteilung von Anerkennung* fungieren. Sie bestimmen die Grenzen von Normalität wesentlich mit. In Anlehnung an Foucault können sie daher auch als *Normalitätsrichter\*innen* und – damit in Zusammenhang stehend – als *Ko-Konstrukteur\*innen* von Normalität bezeichnet werden. ‚Ko-‘ an dieser Stelle deshalb, da die von Peers konstruierten Normalzonen in enger Relation zu institutionellen Praktiken professioneller Akteur\*innen stehen, die im vorigen Subkapitel als Besonderungspraktiken bestimmt worden sind. Die Schüler\*innen wirken dieser Interpretationslinie folgend als *Resonanzkörper zu den institutionellen Praktiken*. So fließen die empfangenen ‚institutionellen Signale der Differenz‘ in die Verhandlungen von Normalzonen mit ein – ebenso wie individualisierende Diskurse zu Behinderung, die in die Erfahrungen der Biograph\*innen

zu Interaktionen außerhalb der Klassenzimmer eingeschrieben sind. In diesen Kontexten erscheinen Peers als *Normalitätsinspektor\*innen*, die ihnen als suspekt erscheinende Subjekte konfrontieren, kontrollieren und ihrem Urteil entsprechend positionieren.

Im Unterschied dazu werden von den Biograph\*innen Normalitäten des Unterrichts gezeichnet, die als Produkt der Ermöglichungspraktiken von institutionellen Akteur\*innen gelesen wurden. Peers werden in dieser Hinsicht entweder nicht oder eher positiv erwähnt.

Die Lesarten von schulischen Erfahrungsräumen als Normalzonen verweisen schließlich auf unterschiedliche Umfänge und Variationen dieser Zonen. So lassen sich relativ enge Territorien ausmachen, die von brutalen Peer-Regimen geprägt sind, in denen der Bemessungsspielraum für Plätze in der Normalzone sehr knapp gehalten und mit *rigorosen Ausweisungspraktiken* einhergeht. Sowohl Markus Oberndorfer als auch Kathrin Horvath schildern Erlebnisse, die als längerfristige Positionierungen an den Grenzen der Normalzone mit temporären Ausschlüssen interpretiert werden können – und sie werden von den Betroffenen verinnerlicht und affektiv besetzt. Schließlich *fühlt* sich Kathrin Horvath, wie sie anmerkt, irgendwann auch als Außenseiterin.<sup>81</sup> Diese Subjektpositionen erlauben nur ein geringes Maß an Handlungsfähigkeit und sind kaum lebbar, denn die darin eingepferchten Schüler\*innen werden dauerhaft zur Zielscheibe *verletzender Anrufungen*. Dementsprechend geht es in diesen Szenarien darum, wie Markus Oberndorfer es ausdrückt, „dass mas Jahr irgendwie überleben“ (MO 953). Die Möglichkeit des Verweisens aus der Normalzone stellt in den Erzählungen die machtvolle Spitze eines Sanktionierungspotenzials dar, über das Peers verfügen. Die damit verbundenen Praktiken sind von einer offenen Brutalität gekennzeichnet. Neben diesen *protonormalistischen Sortierungs- und Verletzungspraktiken* lassen sich in den schulbiographischen Narrationen aber auch Hinweise auf eher *flexibelnormalistisch geprägte Regime* finden. Hier bedeutet Beeinträchtigung nicht automatisch Ausschluss, aber wohl eine *Positionierung in den Grenzregionen* – die weniger harmlos ist, als sie zunächst erscheint. Schließlich können die Plätze an den Rändern als *Aufenthaltserlaubnis von prekärer Natur* verstanden werden, die zu einer Transformation der Position auffordern. Anerkennbar werden demnach nur Körper, die den Normalitätsgeboten entsprechen oder sich ihnen zumindest annähern. Die betreffenden Subjekte werden also zu einer ableistisch unterlegten, *normalisierenden Differenzbearbeitung* angehalten.

Andere Strukturierungsmerkmale weist die Normalitätszone auf, die in Bezugnahme auf die Erzählungen von Simon Harrauer konstruiert werden kann. Hier kommt es zwar auch zu Konfrontationen mit Peers, die sich ableistischer Diskurse bemächtigen. So wurde die Regelschule in der betreffenden Fallrekonstruktion auch als *Kampfzone* gelesen, auf deren Schlachtfeldern die notwendige Wehrhaftigkeit für ein selbstbewusstes Leben nach der Schule erworben werden kann. Den Erfahrungen wird aber eine ermächtigende Funktion zugesprochen: Die in dieser Normalzone zugewiesene Position ist nicht mit Normalitätsimperativen verweben. Anerkennung wird hier auch ohne Unterwerfung unter das ableistische Diktat von Peers möglich.

In den herausgearbeiteten Normalzonen werden *unterschiedliche Spannweiten von Normalität* und differente Praktiken von Peers deutlich. Die Grenzen der Normalzonen sind in temporaler sowie räumlicher Dimension fluide, sie verengen und verbreitern sich je nach schulischem Kontext. Den Normalitätsregimen ist gemein, dass sie von einer *ableistischen diskursiven Struktur* getragen werden. Peers erscheinen in den schulbiographischen Erzählungen als

81 „dass ich mich gar nicht mehr getraut habe, zu den Leuten zu gehen bzw. mich immer als Außenseiter gefühlt habe“ (KH 115-116)

machtvolle *Normalitätsrichter\*innen*, die Körper und die damit verbundenen Fähigkeiten ins Visier nehmen und Positionen zuweisen. Die ableistischen Praktiken der Peers weisen dabei – je nach Beschaffenheit der Zone – eine unterschiedliche Wirkmächtigkeit und Intensität von Verletzungen auf.

### 10.1.5 Zusammenfassung: Schulische Erfahrungsräume und die darin eingelagerten Normalitäten

In den beiden ersten Kapiteln des Fallvergleichs wurde eine Kontrastierung der in die schulbiographischen Erzählungen eingelagerten Konstruktionen von schulischen Erfahrungsräumen vorgenommen. Die Analyse erfolgte hier mit Fokus auf zwei in den Fallrekonstruktionen herausgearbeitete konstituierende Elemente dieser Umwelten: Institutionelle Praktiken und die Relationen zwischen Peers. Beide Aspekte können als produktiv in Normalitätsregime verstrickt gedacht werden, die eine spezifische Form der Subjektivierung evozieren. Der Vergleich dieser Erfahrungsräume lässt einige Gemeinsamkeiten deutlich werden, anhand derer sich unterschiedlich strukturierte Konfigurationen von Normalität nachzeichnen lassen. Grob können auf Basis der Ergebnisse des bisherigen Vergleichs *zwei differente Konstitutionsmechanismen von Normalitäten* herausgearbeitet werden.

Der erste Mechanismus produziert schulische Umwelten, die eine (in unterschiedlichem Ausmaß zugespitzte) *ableistische Sogwirkung* erzeugen. Dabei spielen institutionelle Praktiken eine wesentliche Rolle. So finden sich in einigen der in Erzählungen eingelagerten Erfahrungsräume Spuren disziplinierender Praktiken, in deren Rahmen Professionelle machtvoll binäre Grenzziehungen betreiben, die mit unterschiedlichen Konsequenzen verbunden sind. Während im Fallbeispiel Markus Oberndorfer die besonderen Differenzierungspraktiken in der Phase des Übergangs auf die Sekundarstufe I potenziell zu einer dauerhaften Positionierung außerhalb der Normalzone führen, produzieren die Integrations- bzw. Förderstunden lediglich temporäre Ausschlüsse. Neben der Relevanz dieser Besonderungs- und Separationstätigkeiten, die ein Nicht/Behindert herstellen, muss auch auf die damit verwobenen Normalisierungspraktiken verwiesen werden. Durch sie werden behinderte Schüler\*innen zu einer *fähigkeitsorientierten Arbeit am Körper* angehalten, die auf eine normalisierende Transformation der Beeinträchtigung abzielt und auf die *anzustrebenden ‚essential abilities‘* verweist, über die Subjekte verfügen soll(t)en. Diese Form von Normalisierung wird sowohl über die Praktiken der Integrationsstunden als auch die Anrufungen in den Räumen des von Markus Oberndorfer besuchten Gymnasiums propagiert. Den Praktiken ist schließlich gemeinsam, dass sie auf ein *Zentrum von Normalität* deuten, eine Mitte, die zur Orientierung dient und auf die es hinarbeiten gilt. Wie die Fallbeispiele zeigen, sind die Subjekte dadurch gezwungen, sich zu den Normalitätsimperativen in Relation zu setzen. Die diskursiven Botschaften dieser Normalisierungsräume lagern sich, wie im nachfolgenden Kapitel noch genauer gezeigt wird, in den Subjektivitäten der betroffenen Individuen ab.

Peers sind in die Konstruktion dieses Spektrums von Normalitäten und der zugehörigen Normalzonen ebenso verwickelt. In den Erzählungen erscheinen sie als *Resonanzkörper der Besonderungspraktiken*, welche die über institutionelle Praktiken transportierten Diskurse zu Behinderung ‚übersetzen‘. Dadurch wirken sie in den biographischen Texten einerseits als *‚langer Arm‘ des Normalismus*, der bis in die außerhalb der Klassenzimmer liegenden Räume hineinregiert. Mitschüler\*innen reifizieren Normalitätsdoktrinen; sie überführen sie in die diskursiven Strukturen ihrer sozialen Räume, was Kongruenz, aber auch Brechungen bedeuten kann. Dabei zeigt sich im Unterschied zu den institutionellen Praktiken so

etwas wie eine verschärfte Vollzugspraktik von Normalitätsdefinitionen, wenn Peers als Normalitätsrichter\*innen und *Grenzpatrouillen* die von der Mitte der Normalzone entfernter liegenden Regionen durchstreifen und auf Abstände zum Zentrum sowie die Bedingungen zum Verbleib in der Zone verweisen. Diese Praktiken lassen sich ebenfalls aus den relevant gemachten Schilderungen zu Interaktionen mit anderen Schüler\*innen herauslesen, die auf keinen unmittelbaren Zusammenhang zu den Geschehnissen im Unterricht verweisen (wie z.B. die Befragungen auf der Toilette im Fall Markus Oberndorfer).

Wie zuvor bereits erwähnt wurde, ist den bis hierhin behandelten Normalitätsregimen gemeinsam, dass sie stark von ableistischen Normen geprägt sind – sie erzeugen das, was Rupert McRuer als „compulsory able-bodiedness“ (McRuer 2002, 93) oder Fiona Kumari-Campbell als „compulsory ableness“ (Campbell 2009, 25) bezeichnen. Verpflichtende Fokussierungen auf körperliche Fähigkeiten werden sowohl in den Sphären der Integration als auch jenen der „wilden Integration“ erzeugt.

Als anders strukturiert wurden die in schulische Erfahrungsräume eingelagerten Normalitäten gelesen, in denen Beeinträchtigung keine besonderen Adressierungen und Aufrufe zu verpflichtenden Körperarbeiten nach sich zieht. In den diesbezüglichen erzählerischen Konstruktionen wird wiederum auf die Wirkmächtigkeit institutioneller Praktiken referiert, nun allerdings auf jene, die als Ermöglichungspraktiken von Teilhabe gefasst wurden. In diesem sozialen Terrain scheinen amikal wirkende Peers die Ermöglichungspraktiken der professionellen Akteur\*innen teilweise zu reproduzieren.<sup>82</sup> In den diesbezüglichen Konstruktionen zeigt sich das Chiffre des sozialen Modells von Behinderung. Allerdings handelt es sich hier nicht ausschließlich um ermächtigende Erfahrungsräume, flottieren doch auch durch sie ableistische Diskurse, auf die sich verschiedene Akteur\*innen beziehen, wie sich in den Hinweisen von Simon Harrauer auf die Auseinandersetzungen mit Peers zeigt. Es handelt sich dabei aber – im Unterschied zu den zuvor behandelten – um Normalitätsspektren, die nicht durch nachhaltige, inferiore Positionierungen aufgrund von Beeinträchtigung charakterisiert sind, sondern ein *befähigendes Reiben an ableistischen Praktiken* ermöglichen.

Es scheint nun verführerisch, die beiden Normalitätsformen als zwei Pole zu theoretisieren, zwischen denen sich die schulbiographischen Konstruktionen bewegen. Eine solche Modellierung entspräche jedoch nicht dem empirischen Material, denn die Normalitätsformen überlagern und verändern sich und erscheinen als *relativ fluide Bestandteile schulischer Erfahrungsräume*, die mal engere, mal größere Normalzonen konfigurieren. *Ableistische Körperdiskurse werden darin mal mehr, mal weniger relevant* und beeinflussen das Handeln der Subjekte.

## 10.2 Techniken des Selbst: Körperarbeiten als Normalisierungsstrategien

Die Erzählungen zu den im vorigen Kapitel herausgearbeiteten Erfahrungsräumen, den darin eingelagerten Praktiken, Positionierungen, Normalitäten und Diskursen zu Behinderung verweisen auf deren Relevanz für Subjektivierungsprozesse. Im zweiten Teil des Fallvergleichs soll nun vertiefend analysiert werden, welche Selbsttechniken in Relation zu den rekonstruierten Umwelten entstehen. Dazu werden verschiedene Aspekte der Techniken herausgearbeitet und miteinander verglichen. Die Fragmentierung erfolgt hier aus Gründen der analytischen Differenzierung und Vergleichbarkeit; tatsächlich handelt es sich jedoch um ein

82 Z.B. wenn Mitschüler\*innen von Simon Harrauer im Rahmen der Sprachwochen den Rollstuhl schieben.

Zusammenspiel von miteinander eng verzahnten Elementen. Um einen systematischen Vergleich zu gewährleisten werden zunächst die unterschiedlichen in den Fallrekonstruktionen bereits aufgezeigten Selbsttechniken nochmals benannt und auf ihre Entstehungskontexte verwiesen. Dabei werden Formen, Telos sowie die über Selbsttechniken generierten Handlungsfähigkeiten herausgearbeitet. Wie in der Zusammenschau deutlich wird, rückt aufgrund der Beschaffenheit schulischer Umwelten der Körper in den Fokus der Selbsttechniken. Daher wird im dritten Teil dieses Kapitels eingehender beleuchtet, wie Beeinträchtigungsform und Selbsttechnik zusammenhängen. Im letzten Abschnitt wird untersucht, welchen Einfluss Ressourcen auf Selbsttechniken haben, die in die Räume außerhalb von Schule eingelagert sind.

### 10.2.1 Entstehungskontexte, Formen und Teloi von Selbsttechniken

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert wurde, versteht Foucault Selbsttechniken als Formen der Selbstführung, die auf Lenkungen ‚von außen‘ referieren (vgl. Foucault 1993, 203f. zit. n. Lemke et al. 2000, 29). Das Subjekt setzt sich demgemäß zum ‚Außen‘ ins Verhältnis: Es führt sich in einer bestimmten Form, die auf einen Telos verweist, der ihm als erstrebenswert erscheint und Glück, ein besseres Leben, etc. verspricht (vgl. Foucault 1993, 26). In diesem Kapitel sollen die angesprochenen Aspekte von Selbsttechniken anhand der präsentierten Fälle miteinander verglichen werden. Dies umfasst eine Untersuchung der Relationen zwischen den herausgearbeiteten Selbsttechniken und den schulischen Erfahrungsräumen. Zudem lassen sich, wie bereits ersichtlich geworden ist, verschiedene Formen von Selbsttechniken ausmachen. Unter Form fasse ich hier am empirischen Material rekonstruierbare Praktiken, über die Subjekte eine spezifische Arbeit am Selbst betreiben: Diese reicht von gezielten Reflexionen bis zu performativen Praktiken von Normalität. In den betreffenden Prozessen finden sich letztlich auch Anzeichen für das, was Judith Butler als Umwendung fasst. Selbsttechniken können demgemäß auch als Arbeit verstanden werden, die für die Inkorporation von Normen notwendig ist.

In der Fallpräsentation Kathrin Horvath wurde zunächst eine Selbsttechnik nachgezeichnet, die als *Selbsttechnik des ‚unter dem Radar Fliegens‘* bezeichnet wurde. Als Entstehungskontexte können hierfür die verletzenden Anrufungen von Peers identifiziert werden, über welche die Schülerin als anders positioniert und ihr eine normalisierende Arbeit an der Differenz nahelegt wird. Die diskursiven Praktiken der Peers interagieren mit jenen von Lehrer\*innen, über die ebenfalls Normalisierungsimperative aufgespannt (Sehtraining für die Augen) und Besonderungen (Förderung in separaten Settings) evoziert werden. Diese Korrespondenz entfaltet schließlich eine starke Wirkmächtigkeit auf das Selbst, wie anhand einer Formulierung im nachfolgenden Satz deutlich wird: „was [die Extrarechte] wiederum ein Punkt war, wo das Mobbing natürlich sehr gut gegriffen (*betont*) hat“ (KH 119-120). Das Normalitätsdiktat der Peers, das die beschriebene schulische Umwelt maßgeblich prägt, *‚greift‘*, wie es die Biographin formuliert, *in das Subjekt hinein und formt sein Denken und Handeln* – womit ein Prozess des *Umwendens der aufgerufenen ableistischen Normen* metaphorisch umschrieben wird. In Bezugnahme auf diese Vorgaben entwickelt Kathrin Horvath performative Praktiken, die auf die Demonstration eines *‚normalen Tuns‘* ausgerichtet sind. Dieses Tun misst sich an den Fähigkeiten der Anderen, die zur impliziten Zielvorgabe werden. Die Verinnerlichung der Beeinträchtigung als „Manko“ (KH 401) geht also mit einer Selbsttechnik einher, die auf die *Verunsichtbarung der Differenz* abhebt (so „dass es nicht auffällt, dass ich eben zum Beispiel sehr schlecht sehe“ (KH 404-405)). Der Fokus ist dabei *auf die Mitte einer durch*

die körperlichen Fähigkeiten der Gleichaltrigen bestimmten Normalzone gerichtet: Kathrin Horvath versucht unter dem Radar zu fliegen, was in der ableistisch geprägten schulischen Umwelt nur gelingen kann, wenn sie körperliche Tätigkeiten so „wie all die Anderen“ (KH 181) performiert. Diese flexibelnormalistische Form der Selbstführung umschreibt letztlich die Anpassung des Subjekts an seine Umwelt und zeigt, welche Zwänge aus den permanenten Normalitätsvergleichen mit Anderen erwachsen. *Sozialer Friede und die Anerkennbarkeit als ‚normales Subjekt‘* stellen schließlich den Telos der Selbsttechnik dar – um den Preis einer anstrengenden ableistisch strukturierten Selbstnormalisierung.

In den Passagen zur HLT wird hingegen eine differente Struktur der Selbstführung ersichtlich, die als *Einfordern von Barrierefreiheit* gefasst wurde. Nun ist es möglich „einzugestehen“ (KH 895), dass sie Adaptionen des Unterrichts benötigt. Das Verb *eingestehen* liest sich in diesem Zusammenhang wie ein Sündenbekenntnis, was einerseits auf die affektive Besetzung des zuvor herausgearbeiteten Subjektvierungsmusters verweist. Andererseits wird damit die Umwendung eines anderen Modells von Behinderung auf das Selbst zum Ausdruck gebracht: Durch das Wissen um Behinderung als Effekt von Barrieren, welches im Kontext des Torballteams sowie der Internatszeit angeeignet wurde, kann ein anderer Umgang mit Beeinträchtigung generiert werden. So ist es in den Erfahrungsräumen der Sekundarstufe II „kein Thema mehr“ (KH 898), Praktiken des Einforderns von Adaptionen zu vollziehen – welche als Form der hier beschriebenen Selbsttechnik bestimmt werden können. Diese neue Variante unterscheidet sich grundlegend von der vorherigen: *Versuchte Kathrin in der Hauptschulzeit ihre körperlichen Fähigkeiten an die Umwelt* anzupassen, fordert sie nun die *Anpassung der Umwelt* an ihre Fähigkeiten. Über dieses Tun treibt Kathrin Horvath einen Transformationsprozess voran, welcher auf das Loslösen der verinnerlichten ableistischen Normalitätsvorstellungen abzielt. Diese Arbeit am Selbst ist, wie aufgezeigt wurde, bis zum Zeitpunkt des Interviews von Widersprüchen und Überlagerungen der Selbsttechniken gekennzeichnet, was sich im Oszillieren zwischen der emanzipatorischen Form des Einforderns und der Selbsttechnik des ‚Unter dem Radar Fliegens‘ zeigt.

In der Fallpräsentation „Markus Oberndorfer“ wurden zwei Formen von Selbsttechniken beschrieben, die in Verbindung mit den differenzproduzierenden Antworten auf Beeinträchtigung in schulischen Erfahrungswelten stehen. Zum einen lässt sich eine *positiv-affektive Besetzung der normalisierenden Arbeit am Körper* rekonstruieren. Diese zeigt sich in der bejahenden Haltung zu den feinmotorischen Übungen in den Integrationsstunden der Volksschule. Mit dem Absagemarathon und der ‚klaren Ansage‘ der Direktorin des Gymnasiums erhält die Selbsttechnik jedoch einen obligatorischen Charakter. Denn die Aufenthaltserlaubnis für die Räume des Gymnasiums ist an implizite Normalitätsvorgaben, die sich auf *‚must have‘ von Fähigkeiten* beziehen (händisch schreiben, gehen), gekoppelt. Die Antwort von Markus Oberndorfer auf diese differenzmarkierenden, institutionellen Reaktionen auf Beeinträchtigung liegt daher in der Herausbildung der *Selbsttechnik der körperlichen Normalisierung*. Ihre Form äußert sich in Normalisierungspraktiken, die auf körperliche Fähigkeiten ausgerichtet sind: Die harte Arbeit, die der Protagonist in der Physiotherapie leistet sowie die Modifikation des Körpers qua Operation. Der darüber vorangetriebene Umwendungsprozess von ableistischen Körpernormen geht schließlich mit einer Bewegung in Richtung des Zentrums der Normalzone einher. Als Telos der Selbsttechnik kann die Sicherstellung des Zugangs zu Regelschule ausgemacht werden; aber auch die Anerkennbarkeit als Subjekt, das über ‚normale‘ körperliche Fähigkeiten verfügt. Dieser Lesart zufolge spiegelt sich im Jubel der Peers,



den Markus Oberndorfer für seine Normalisierungsfortschritte erntet, die affektive Abstützung der Selbsttechnik über die Anerkennung durch Peers.

Kann diese Selbsttechnik als Umwendungsprozess der ableistischen, diskursiven Botschaften gedacht werden, die zuvorderst über institutionelle Praktiken an den Schüler adressiert werden, so korreliert die zweite rekonstruierbare Selbsttechnik mit der Subjektposition „bunter Hund“ (MO 2719) – eine besondernde Positionierung durch Peers, die in Relation zur Beeinträchtigung steht. Zur Bearbeitung dieser Position kann der Gymnasiast an eine weitere anerkennbare Form der Selbstführung anknüpfen: Die *Selbsttechnik des Ausweisens von schulischer Exzellenz*. Diese Selbsttechnik kommt in den Räumen des Gymnasiums zur Blüte und zeigt sich in Form von performativen Praktiken, über welche Wissen und kognitive Fähigkeiten demonstriert werden, aber auch im forcierten Lernen ‚im stillen Kämmerlein‘. Durch die Mobilisierung der hegemonialen Diskurse des Gymnasiums kann die Position ‚bunter Hund‘ mit einer differentiellen, positiv konnotierten Bedeutung versehen werden und so Zugehörigkeit erarbeitet werden. Der Telos auf Normalisierung von Sozialität wird also durch die Führung auf schulische Leistungen und Performanzen im ‚anormalen‘ (im Sinne von überdurchschnittlichen) Bereich angestrebt.

In Simon Harrauers Erzählung finden sich im Unterschied zu den beiden anderen Fällen keine Hinweise auf ähnlich wirkmächtige, über institutionelle Differenzpraktiken entfachte Zugzwänge zur Normalisierung. Die Selbsttechnik ‚Akzeptieren der Beeinträchtigung‘ erfolgt aus anderen Motiven. In der Fallrekonstruktion wurde ein Vergleich von körperlichen Fähigkeiten unter Peers als möglicher Entstehungshintergrund erachtet. Die Selbsttechnik äußert sich in Reflexionspraktiken, über die eine Art ‚Arbeit an der Akzeptanz‘ betrieben wird. Dabei werden – im Unterschied zum ‚unter dem Radar Fliegen‘ von Kathrin Horvath oder der normalisierenden Transformation physischer Fähigkeiten von Markus Oberndorfer – keine von außen auferlegten, ableistischen Vorgaben auf das Selbst zurückgebeugt. Vielmehr findet die Umwendung eines Verständnisses von Behinderung statt, wonach die Limitation der körperlichen Fähigkeiten einen unabänderlichen, aber eben nicht notwendiger Weise behindernden Fakt darstellt, mit dem es sich zu arrangieren gilt. Der damit verbundene Prozess ist unangenehm und affektiv durchdrungen, wie die Erinnerung an den Jähzorn ob der Begrenzung der körperlichen Funktionen zeigt. Die Selbstführung orientiert sich letztlich an einer *Normalzone, die nicht über ein ableistisch-normatives Zentrum verfügt*, das die Zielkoordinaten für einen normalen Körper vorgibt. Die verinnerlichte Akzeptanz der Beeinträchtigung als anerkennbarer Teil des zur Welt Seins stellt den Telos der beschriebenen Selbsttechnik dar.

Sie zeigt sich in der biographischen Erzählung letztlich mit einer weiteren Form von Selbstführung überlagert, deren Form sich grob am Praktizieren von Sturheit, Kontern ableistischer Praktiken sowie einem spezifisch justierten Blick auf die architektonische Beschaffenheit der frequentierten Räume festmachen lässt. Diese Selbsttechnik könnte als stetiges ‚Aufbegehren gegen Diskriminierung‘ bezeichnet werden. Sie wird aus der im Kontext von Schule gesammelten Erfahrung, dass Barrierefreiheit und Teilhabe bei entsprechendem Willen der beteiligten Akteur\*innen möglich sind, sowie den nachgezeichneten familialen Wissensbeständen gespeist. Im Telos steht hier eine barrierefreie, transnormalistische Gesellschaft. Diese Selbsttechnik basiert letztlich auf einer Umwendung des sozialen Modells von Behinderung auf das Selbst.

### 10.2.1.1 Selbsttechniken zwischen ableistischer Normalisierung und emanzipatorischer Arbeit am Selbst

Im Vergleich der Selbsttechniken zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den Fällen Markus Oberndorfer und Kathrin Horvath. In beiden Fällen werden in Respondenz auf schulbiographische Serien von Verwundungen, ableistische Normen umgewendet, was mit der Herausbildung von Technologien, die auf Selbst-Normalisierung ausgerichtet sind, einhergeht. Diese zielen auf eine Veränderung der Positionierung in der Normalzone in Richtung Zentrum ab; durch das Erfüllen ableistischer Prämissen soll Anerkennbarkeit und Teilhabe an Schule erreicht werden. In beiden Spielarten von Techniken *passen sich die Subjekte den diskursiven Parametern an und entwickeln leidenschaftliche Verhaftungen zu fähigkeitsbezogenen Normen*. Trotz dieser ähnlichen Aspekte unterscheiden sich die aus den Narrationen herausgelesenen Techniken in ihrer Form markant voneinander: Das „unter dem Radar Fliegen“ setzt auf ein *performatives ‚doing normal‘*, Markus Oberndorfers Selbstführung auf eine nachhaltige *Transformation des Körpers*.

In allen Fällen zeigen sich allerdings auch dazu auch noch unterschiedliche Strukturierungen von Selbsttechniken. Markus Oberndorfer mobilisiert hegemoniale Diskurse des Gymnasiums und nutzt seine Affinität zu Bildung, um über das performative Ausweisen schulischer Exzellenz seine Positionierung unter Peers zu verschieben.

Kathrin Horvath entwickelt eine Selbstführung, die zum Einfordern eines barrierefreien Unterrichts befähigt, welche eine gewisse Nähe zur Form von Simon Harrauers Technik des konsequenten ‚Aufbegehrens gegen Diskriminierung‘ aufweist. So gehen beide Techniken mit Praktiken einher, die Adaptionen einmahnen und daher auch, im Unterschied zu den ableistisch forcierten Formen von Selbstnormalisierung, den Blick von der Beeinträchtigung auf die Umwelt verschieben. So verweisen beide Formen auf eine *emanzipatorische Arbeit am Selbst*, in deren Rahmen Umwendungen eines Verständnisses von Behinderung erfolgen, das die Konturen des sozialen Modells trägt.

Wichtig ist nun allerdings zu begreifen, dass alle zuvor behandelten Selbsttechniken unterschiedliche Formen von Handlungsfähigkeit generieren.

### 10.2.2 Selbsttechnik und Handlungsfähigkeit

Subjekte gewinnen über Selbsttechniken Handlungsfähigkeit. Diese gestaltet sich, je nach Spezifik der Technik sowie biographischem Hintergrund und sozialem Umfeld, unterschiedlich. Als zweiten Schritt des systematischen Vergleichs sollen daher die über Selbsttechniken generierten Handlungsfähigkeiten in komparativer Perspektive betrachtet werden – und danach gefragt werden, in welchem Zusammenhang diese Handlungsfähigkeiten zu welchen Normalitäten stehen.

Kathrin Horvaths Selbsttechnik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ bedeutet eine Unterwerfung unter das ableistische Diktat der Peers. Gleichzeitig wird dadurch aber auch den Attacken der Mitschüler\*innen zumindest ein Stück weit der Nährboden bzw. die Angriffsfläche entzogen. Denn über die performativen Praktiken kann Kathrin Horvath den Konformitätsvorgaben der Normalzone entsprechen bzw. sich in eine Grauzone des gleichzeitigen ‚sowohl als auch‘ manövrieren. Die Differenz wird in diesen Praktiken un-/sichtbar und ihre Relevanz damit zumindest zeitweise reduziert, womit ein Überleben in den Normalitätsregimen der Peers gesichert werden kann. Die Schülerin wird durch diese Form der Selbstführung zudem dazu befähigt, weiter an Schule teilzuhaben. Dabei handelt es sich allerdings um ein aufwendiges Projekt, das, wie von der Biographin markiert wird, mit enormen Strapazen verbunden ist.

Die Selbstführung in den Räumen der HLT befähigt Kathrin Horvath hingegen zu einer anderen Form von Teilhabe an Schule. Das ‚Einfordern von Barrierefreiheit‘ kann ohne Angst vor Diskriminierungen durch Peers erfolgen, wodurch zumindest in den meisten Fächern Lernumwelten entstehen, die eine Partizipation an Unterricht ermöglichen.

Markus Oberndorfers ‚Normalisierung der körperlichen Fähigkeiten‘ hat Effekte auf verschiedene Bereiche: Zum einen kann, wie der Biograph anführt, durch die Operation die Funktionalität seines Körpers so weit modifiziert werden, dass er anschließend weitaus längere Strecken zu Fuß bewältigen kann als zuvor (MO 3198-3201). Die Operation steigert demnach *Mobilität*. Zum anderen kann dadurch der Verbleib in der Schule und damit auch Teilhabe an Bildung abgesichert werden.

Die Selbsttechnik des ‚Ausweisens schulischer Exzellenz‘ befähigt Markus Oberndorfer zudem, die ursprünglich als inferior beschriebene Position „bunter Hund“ zu transformieren und die Wirkmächtigkeit ableistischer Differenzordnungen von Peers zu schwächen. Auch der Zugang der Vorzugsschülerclique wird vom Erzähler zu seinen schulischen Fähigkeiten in Relation gesetzt; die Selbsttechnik ermöglicht demzufolge eine positiv konnotierte *Sozialität*. Simon Harrauers Selbsttechnik der ‚Akzeptanz von Behinderung‘ geht mit der Konstruktion einer *Normalität der selbstverständlichen Dependenz* einher: Das Subjekt ist hier selbstverständlich auf eine spezifische Form von Unterstützung angewiesen, durch welche die eingeschränkte Funktionalität des Körpers nicht mit einem Verlust an Handlungsfähigkeit einhergeht. Entgegen der rezenten Hegemonie von Diskursen zu Individualität und des darin eingelagerten Phantasmas des hyper-autonomen Subjekts wird diese *Dependenz nicht negativ aufgeladen*, sondern als *selbstverständlicher Teil des zur Welt Seins* gedacht. Ermächtigend wirkt die ‚Akzeptanz der Behinderung‘ in Kombination mit dem ‚Aufbegehren gegen Diskriminierung‘ zudem, weil dadurch feindselige Anrufungen gekontert und Handlungsfähigkeit generiert werden kann, die Simon Harrauer für die ‚ableistischen Härten‘ des nachschulischen Lebens wappnet.

#### 10.2.2.1 Handlungsfähigkeit in schulischen Normalitäten zwischen Überleben und umfassender Teilhabe

Wie in der Zusammenschau deutlich geworden ist, generieren Subjekte über Selbsttechniken Handlungsfähigkeiten, die in Relation zu Normalitätskonstruktionen gedacht werden können. Selbsttechniken befähigen die Subjekte demnach dazu, in den Normalitätszonen des schulischen Alltags zu bestehen und in einer spezifischen Art und Weise aktiv zu werden. Die qua Selbstführung generierten Handlungsfähigkeiten ermöglichen Teilhabe an Bildung und Sozialität. Neben dieser Gemeinsamkeit lassen sich allerdings auch bedeutende Unterschiede ausmachen.

Das Ausmaß der Handlungsfähigkeit, das durch die ‚normalen Performanzen‘ von Kathrin Horvath erzeugt wird, ist stark von zwanghaften Konditionen geprägt, befähigt jedoch zum Überleben in der Normalzone und letzten Endes auch zum Erwerb eines Bildungsabschlusses. Auch Markus Oberndorfer unterwirft sich den Normalitätsregimen seiner schulischen Umwelt, was eine harte Arbeit am Körper, allerdings auch den Aufbau einer nachhaltigen Handlungsfähigkeit in einer ableistischen Welt bedeutet. Im maximalen Kontrast zu diesen beiden Selbsttechniken steht die Handlungsfähigkeit von Simon Harrauer, welche eine Teilhabe an Bildung ermöglicht, die durch andere Normalitäten geprägt ist und keine Verletzungen nach sich zieht.

Abschließend bleibt anzumerken, dass alle Techniken mit Körperpraktiken einhergehen, in deren Rahmen der Körper im Kontext von Normalität verhandelt und positioniert wird – wobei sich Subjekte unterschiedlicher Strategien bedienen, um Handlungsfähigkeit zu generieren. Die Relationen zwischen Körper und Selbsttechnik sollen nachfolgend eingehender betrachtet werden.

### 10.2.3 Der Körper im Fokus: Selbsttechniken als Arbeit an der Beeinträchtigung

Wie bereits ersichtlich wurde, besteht ein starker Zusammenhang zwischen den Körpern der biographischen Subjekte und den meisten der rekonstruierten Selbsttechniken. In den Erzählungen von Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer werden die Körper von Peers und professionellen Akteur\*innen inspiziert und mit überwiegend impliziten, aber auch expliziten *Normalisierungsaufträgen* versehen. Körperliche Fähigkeiten wie Sehen oder händisch Schreiben werden dabei zu *unabdingbaren* Fähigkeiten, zur Voraussetzung für Anerkennbarkeit. Folgerichtig *setzen Selbsttechniken am Körper an*. Diese Fokussierung der Subjekte lässt sich, allerdings anders gelagert, auch im Fallbeispiel Simon Harrauer nachzeichnen. So trägt das in die biographischen Narrationen eingelagerte Zusammenspiel zwischen Körper und Selbsttechniken verschiedene Facetten.

Die Technik des ‚unter dem Radar Fliegens‘ zielt, wie dargelegt wurde, auf die Verunsichtbarung von Beeinträchtigung ab. In sozialen Kontexten, in denen die Beeinträchtigung ‚nicht bekannt‘ ist, kann aufgrund der Form (die Sehbehinderung ist ‚von außen‘ nicht erkennbar) das impairment auch kaschiert werden. In den Sphären der Klasse kreieren die Anrufungen der Peers hingegen einen ‚double bind‘: Die Mitschüler\*innen wissen, dass Kathrin Horvath sehbehindert ist – die Beeinträchtigung darf aber nicht relevant bzw. sichtbar werden. Dieser ‚Verunsichtbarungsimperativ‘ zieht die Akquise eines bestimmten Wissens nach sich; ein Wissen darüber, *was es braucht, um als ‚normal‘ intelligibel zu werden* und über welche Gesten, Bewegungen, Verhaltensweisen, etc. dies gelingen kann. Ohne dieses Wissen könnten die angestrebten ‚normalen‘ Performanzen nicht gelingen – denn die Selbsttechnik fokussiert nicht auf eine Optimierung der Sehbehinderung, wie es in den institutionellen Praktiken der Integrationsstunden nahegelegt wird. Trotzdem gerät der Körper ins Visier: Er muss *in Rückgriff auf Normalitätswissen in einer Weise inszeniert werden, die keine Rückschlüsse auf die Beeinträchtigung zulässt*.

Eine im Vergleich dazu differente Relation zwischen Körper und Selbsttechnik zeigt sich im Fallbeispiel Markus Oberndorfer. Seine Selbsttechnik zielt auf die *normalisierende Transformation des Körpers* selbst. In den Ausführungen des Biographen zur normalisierenden Arbeit am Körper wird das besondere Engagement des Protagonisten hervorgehoben, wobei eine kompetitive Haltung gegenüber anderen Klient\*innen von Physiotherapie markiert wird. Allerdings stellt sich über die Schulzeit hinweg eine fortschreitende Reduzierung der körperlichen Funktionen ein, was in der Erzählung mit einem möglichen Verlust der Fähigkeit des Gehens verwoben wird. Durch die Entscheidung für die Operation kann schließlich nicht nur die weitere schulische Teilhabe gesichert, sondern auch die körperliche Normalisierung weiter vorangetrieben werden. Die Selbstführung auf die Mitte der Normalzone wird also unter Mobilisierung sämtlicher Ressourcen und mit aller Konsequenz verfolgt, weil, so die Konstruktion des Erzählers, im Falle des Verlusts der Fähigkeit ‚Gehen‘ eine Überführung in eine Sonderschule droht – was in Hinblick auf den erlebten Absagemarathon durchaus nachvollziehbar ist.

Simon Harrauers Selbsttechnik der ‚Akzeptanz der Beeinträchtigung‘ ist auf das Erarbeiten einer spezifischen Haltung gegenüber dem Körper ausgerichtet; auf die Entwicklung einer Einstellung, die den Körper gerade nicht als zu transformierend erachtet, sondern in seinem ‚so Sein‘ anerkennt. Konsequenterweise beinhaltet dies auch das Ablehnen normalisierender Praktiken. So schildert der Biograph im Nachfrageteil des Interviews seine Kündigung der Physiotherapie, die er bis in die ersten Jahre des Teenageralters besuchen musste, aber ausschließlich als sinnlose Quälerei empfand (SH 1530-1550). Die Arbeit an der ‚Akzeptanz der Behinderung‘ unterscheidet sich grundlegend von der normalisierenden Selbsttechnik von Markus Oberndorfer, aber auch jener von Kathrin Horvath. Denn in Simon Harrauers Auseinandersetzungen mit der Beeinträchtigung *bleibt der Körper unangetastet*, sie findet ausschließlich auf einer reflexiven Ebene statt.

### 10.2.3.1 Bodies do matter – and not

In der Gesamtschau zeigt sich, dass die Form der Beeinträchtigung für die Form der Selbsttechnik von erheblicher Bedeutung ist. Denn die Selbsttechniken und vor allem die damit verbundenen Praktiken funktionieren nur fallweise. Das ‚unter dem Radar Fliegen‘ würde im Kontext der körperlichen Beeinträchtigungen von Simon Harrauer und Markus Oberndorfer keinen Sinn ergeben – denn hier lässt sich die Sichtbarkeit des impairments nicht kaschieren. Markus Oberndorfers Normalisierungstechnik bezieht ihre Tragfähigkeit aus der Begebenheit, dass sich der Körper überhaupt ‚normalisieren‘ lässt. In den Schilderungen von Kathrin Horvath werden die Trainings zur Sehkraft hingegen negativ evaluiert, nicht nur wegen der besondernden Wirkung des institutionellen Formats, sondern auch, weil sie keine Verbesserung des Sehvermögens erzeugen. Gleiches gilt für Simon Harrauer, der die Physiotherapie als sinnlose Strapaze empfindet. Der Verzicht darauf markiert eine deutliche Ablehnung, die sich Simon Harrauer auch insofern ‚leisten‘ kann, als seine Teilhabe an Schule – im Unterschied zu Markus Oberndorfers – nicht an körperliche Normalitätsimperative gekoppelt ist. Die Betrachtung der Verwobenheit zwischen Körper und Selbsttechnik zeigt in komparativer Perspektive zudem, wie sich die *hegemonialen Normalitäten*, die in die von Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer geschilderten Räume von Schule eingelagert sind, *auf die Körper legen und sie bzw. ihre Bewegungen gestalten*. Die Selbsttechniken des ‚unter dem Radar Fliegens‘ sowie der körperlichen Normalisierung können demgemäß als *Übersetzungsarbeiten zwischen Körper und Diskurs* gelesen werden. Der Körper von Simon Harrauer erweist sich diesbezüglich als widerspenstig. Zwar wirkt die Normalisierungs-Macht auch auf den Schüler Simon Harrauer, was sich nicht zuletzt im Jähzorn über die Limitation der körperlichen Fähigkeiten im Vergleich zu anderen zeigt – es kommt allerdings nicht zu einem Rückbeugen der Differenz als Defizit. So wird eine widerständige Selbstführung möglich, die eine Reduzierung der Wirkmächtigkeit ableistischer Imperative und letztlich auch deren Zurückweisung erlaubt. Diese Widerspenstigkeit speist sich schließlich auch aus der Aneignung anderer Diskurse zu Behinderung, wodurch *alternative Normalitäten konstruiert und Positionierungen des Körpers darin* möglich werden.

‚Bodies do matter – and not‘ – so könnte, Bezug nehmend auf Debatten zwischen Vertreter\*innen des sozialen und kulturellen Modells innerhalb der Disability Studies, eine zugespitzte Bilanzierung des Zusammenspiels von Körper und Selbsttechnik lauten. Die Form der Beeinträchtigung erweist sich in den rekonstruierten schulischen Umwelten insofern als nicht relevant, als sie in allen Fällen zu einer (bei Simon Harrauer jedoch nur vorübergehenden) ableistisch eingefärbten Problematisierung der Beeinträchtigung führt. Bedeutend

ist die Form der Beeinträchtigung hingegen für die Form der Selbsttechnik und der damit verbundenen Praktiken. *Behindernd sind letztlich die ableistischen Imperative und die darüber aufgezwungene Arbeit am Körper*, welche wiederum mit der Form der Beeinträchtigung zusammenhängt. Insofern spielt die Beeinträchtigung in den Fällen eine wesentliche Rolle und ist mit Behinderung verwoben.

#### 10.2.4 Die Räume außerhalb von Schule und ihre Ressourcen für Selbsttechniken

In den Fallrekonstruktionen wurde aufgrund der Relevanzsetzungen der Erzähler\*innen, aber auch des Erkenntnisinteresses dieser Arbeit der Schwerpunkt auf die Beleuchtung schulischer Erfahrungsräume gelegt – welche zu den Selbsttechniken der Subjekte in Relation stehen. Die Entwicklung von Selbsttechniken hängt letztlich aber auch damit zusammen, welche (diskursiven) Ressourcen dem Subjekt zur Verfügung stehen, also welches Wissen, welche Kenntnisse von alternativen Formen der Lebensführung oder auch Erfahrungsqualitäten verfügbar sind. Stellt man sich nun die Frage danach, welche Ressourcen für Selbsttechniken in Relation zu Beeinträchtigung in den schulischen Räumen von den Biograph\*innen relevant gemacht werden, so muss gesagt werden, dass es sich hierbei aus einer Disability Studies-Perspektive betrachtet überwiegend um ‚negative Ressourcen‘ handelt (die jedoch trotzdem, im machtkritischen Sinn formuliert, produktiv wirken), die sich in diskursiven Praktiken von Peers, Lehrer\*innen und Direktor\*innen offenbaren, über die ableistische Normalitätsimperative aufgespannt werden. Als Ressourcen für eine emanzipatorische Selbstführung in Bezug auf Beeinträchtigung können hingegen Kathrin Horvaths Erfahrungen der barrierefreien Teilhabe am Unterricht in der Volksschule sowie die Ermöglichungspraktiken in den schulbiographischen Passagen der Erzählung von Simon Harrauer identifiziert werden.

In der deutschsprachigen Schüler\*innenbiographieforschung werden neben Schule auch Familie und außerschulische, peerkulturell bedeutsame soziale Räume als für Bildungsprozesse relevant erachtet (z.B. Kramer 2002). Im Folgenden soll daher und aufgrund der Beschaffenheit der Fälle nochmals systematisch in den Blick genommen werden, auf welche Ressourcen die biographischen Subjekte in den außerschulischen sozialen Räumen zurückgreifen können. Leitend ist dabei die Frage danach, ob in diesen Erfahrungsräumen ein Wissen zu Behinderung vermittelt wurde, das sich als bedeutend für das Agieren im Kontext von Schule erweist.

Kathrin Horvath macht in ihrer Erzählung Familie so gut wie nicht relevant – ihre Eltern werden in der Haupte Erzählung bezüglich ihres Einflusses lediglich in ihrer Rolle als Entscheidungsträger\*innen für einen Regelschulbesuch genannt – als explizite Ressource jedoch nicht erachtet. Im Gegenteil: Der Schulabbruch wird im Kontext familialer Konflikte geschildert (die allerdings nicht in Relation zur Schule oder Behinderung stehen). So entsteht das *Bild einer isolierten Schülerin*, die auf keinerlei externe Unterstützung zurückgreifen kann, in den Arenen der Hauptschule feindlichen Übermächten ausgeliefert ist und hierin letztlich tiefe Verletzungen erleidet. Als entscheidender Lichtblick erscheint hingegen die Torballgruppe, deren Mitglieder als Verbündete positioniert werden. Die Torballgruppe wurde in der Fallrekonstruktion als *Ort der ‚lokalen Normalität‘* (Dausien & Mecheril 2006, 170) interpretiert – denn sie ist nicht von den ableistischen Sogwirkungen strukturiert, welche die Normalzonen der Hauptschulen regieren. Im Kontext des Torballteams spielt die Sehbehinderung hingegen keine negative Rolle und beeinflusst die Relationen zu den Peers positiv, da Kathrin Horvath dadurch als Mitglied der Gruppe anerkannt wird. Seine biographische Relevanz erhält dieser soziale Raum aber auch aufgrund der beratenden Funktion der älteren



Peers, die den weiteren Bildungsweg und die Selbstverhältnisse von Kathrin Horvath wesentlich beeinflussen. Einerseits erhält die Protagonistin hier die Empfehlung, nach A-Land zu gehen. Dieser Ratschlag wird gewissermaßen als auf einer ‚schulbiographischen Analyse‘ basierend gerahmt, über die gleichzeitig ein *alternatives Deutungsmuster zu Behinderung* und Schule angeboten wird: Hier wird das Schulsystem und der darin erfolgende Umgang mit Beeinträchtigung als defizitär erachtet – nicht aber der Körper. Die biographische Bedeutung der Peers aus dem Torballteam bemisst sich also aus dem durch sie erzeugten Raum der lokalen Normalität, ihrem weichenstellenden Ratschlag und dem über sie transportierten *alternativen Wissen zu Behinderung*. Im Raum findet sich also eine wesentliche *diskursive Ressource* eingelagert. Peers ermöglichen hier den Zugang zu Wissensformen von Behinderung, die der Protagonistin in den Erfahrungsräumen der Einzelintegration nicht zugänglich wurden. Diese *diskursive Ressource* kann als konstitutiv für die Transformation des Selbstverhältnisses in Relation zur Behinderung gelesen werden; es ermöglicht die Entwicklung differenter Selbsttechniken im Rahmen von Schule und Beeinträchtigung.

In der Erzählung von Markus Oberndorfer finden sich keine Hinweise auf eine ähnlich gelagerte Relevanz behinderter Peers. Der Biograph berichtet zwar relativ ausführlich über die Vorgänge innerhalb der Familie, diese werden allerdings nicht bezüglich ihrer Bedeutung für den Themenkomplex Behinderung und Schule gerahmt. Lediglich die bildungsaffine Haltung der Eltern, die beide Akademiker\*innen sind und das gemeinsame Mathematik Lernen mit der Mutter lassen Familie in Relation zur Schule als bedeutend erscheinen. Der Raum der Familie befördert die *Transformation kulturellen Kapitals* und kann damit auch als bedeutend für die Selbsttechnik des Ausweisens schulischer Fähigkeiten gelesen werden. Diese ermöglicht es dem Protagonisten, die von der Direktorin geforderte Leistung zu zeigen und die als erfolgreich gerahmten performativen Praktiken der Demonstration kognitiver Fähigkeiten zu entwickeln. Die durch den sozialen Raum der Familie vermittelte Bildungsaffinität kann damit zwar als Ressource gelesen werden, die auch für Selbsttechniken wichtig wird, die in Relation zu schulischen Erfahrungsräumen stehen. Ein, wie im Fall von Kathrin Horvath am Beispiel des Torballteams aufgezeigt wurde, *alternatives Wissen zu Behinderung wird dabei allerdings nicht transportiert*.

Simon Harrauer hebt, im Unterschied zu den beiden anderen Fällen, den Einfluss seiner Familie auf die Schullaufbahn und sein Verständnis von Behinderung an mehreren Stellen deutlich hervor. So wird gerade die *Mutter als wesentliche Ressource* erachtet, die über ihre Transportdienste und Unterstützung in der Volksschule, aber auch der Sekundarstufen, Teilhabe an Schule ermöglichte. Familie wird aber im besagten Fallbeispiel noch aus einem weiteren Grund zur zentralen (schul-)biographischen Ressource: Dem Wirken und der Biographie der Schwester. Der Konstruktion des Biographen zufolge wird die elterliche Entscheidung pro Regelschule auch aufgrund der negativ gerahmten Sonder-Schulkarriere der älteren Schwester getroffen. Ihre schulischen Erfahrungen lassen demzufolge ein *familiales Gegen-Wissen* entstehen, das den zur damaligen Zeit hegemonialen Antworten zu Behinderung trotzt: Demnach weiß die Familie um die Bedeutung eines Regelschulbesuchs und die Problematik von Sonderschulen, die als institutionelle Diskriminierung verstanden werden. Allerdings ist die Schwester nicht nur aufgrund ihrer Schulerfahrungen in den Aufbau eines solchen Wissens verstrickt, sondern auch aufgrund der Informationen, die sie im Rahmen ihres Engagements in der Behindertenbewegung erhält. Durch dieses Wissen wird die Mutter zum ‚Facilitator‘ von Inklusion, zum personalisierten Gegensatz zu den „Durchschnittseltern eines behinderten Kindes“ (SH 194). Die *Präsenz eines behinderten Geschwisters in der Familie*

kann zudem als bedeutender Aspekt des Falls Simon Harrauer erachtet werden, der ihn von den übrigen unterscheidet. Neben dieser in der Erzählung explizit gemachten Bedeutung der Schwester erzeugt sie, ähnlich wie die Torballmannschaft von Kathrin Horvath, eine *diskursive Ressource*, über deren Aneignung *das Denken von Behinderung entscheidend beeinflusst und die Selbsttechnik der ‚Akzeptanz der Behinderung‘ herausgebildet werden kann*.

#### **10.2.4.1 Resümee: Die Räume der Peers und die diskursiven Ressourcen der Behindertenbewegung als Ermöglichungsfaktoren für emanzipatorische Selbstführung**

In der Kontrastierung von relevant gemachten außerschulischen sozialen Räumen wird der bedeutende Einfluss behinderter Peers auf die Bildungsbiographien sichtbar.

Im Fall von Kathrin Horvath erscheinen die Mitglieder des Torballteams als Peers im Sinne der Behindertenbewegung: Sie teilen ähnliche Erfahrungen und stellen *Deutungsressourcen* zur Verfügung, mit denen *individuelle Erlebnisse als Effekte einer systeminhärenten Benachteiligung* gedacht werden können. Ausgestattet mit diesem Wissen wird ein emanzipatorisches Agieren möglich, das ableistische Normalitätsannahmen herausfordert.

Simon Harrauers Schwester verfügt zwar über andere Schulerfahrungen, aber auch diese wirken richtungsweisend. Sie stellt aufgrund ihrer Aktivitäten und dem darüber angeeigneten Wissen in der Behindertenbewegung – ähnlich wie die Mitglieder des Torballteams – eine diskursive Ressource ‚zur Verfügung‘, über die eine ermächtigende Selbstführung in Relation zu Behinderung entwickelt werden kann.

In Markus Oberndorfers Erzählung finden sich keine derartigen Transponder, die alternative Deutungsvorschläge zu Behinderung vermitteln.

#### **10.2.5 Bilanzierung: Selbsttechniken im Kontext von Schule zwischen Körper-Normalisierung und Transgression**

Im zweiten Teil des Fallvergleichs wurde danach gefragt, wie die biographischen Subjekte sich zu den herausgearbeiteten schulischen Erfahrungsräumen in Relation setzen. Dabei wurden verschiedene Aspekte von Selbsttechniken beleuchtet: Formen, Teloi, Handlungsfähigkeit, Relation zur Beeinträchtigung und Ressourcen wurden dabei in den Blick genommen. Die hierzu erzielten Befunde sollen an dieser Stelle abstrahierend zu zwei unterschiedlichen Strukturformen von Selbsttechniken verdichtet werden.

Als erste Struktur können jene Selbsttechniken beschrieben werden, die als *Techniken der Selbst-Normalisierung* gefasst werden können. Als wesentliches Merkmal kann hier eine Arbeit am Selbst rekonstruiert werden, in deren Rahmen *ableistische, differenzproduzierende Diskurse auf das Selbst zurückgebeugt* werden. Ein Produkt dieser Arbeit am Selbst ist ein verinnerlichtes Wissen zur körperlichen Differenz, das von einer defizitären Denkweise gekennzeichnet ist. Der Körper gerät dabei als zu normalisierende Materie in den Fokus. Subjekte entwickeln eine zur Differenz in Relation stehende Körperarbeit, in deren Rahmen sie auf *Normalisierungs-Ressourcen* zurückgreifen (Physiotherapie, Operation) oder diese erlernend generieren, wie das Wissen um Normalitätserwartungen. Als Telos derart strukturierter Techniken kann Anerkennung für Normalisierung *und Teilhabe* gedacht werden. Unter Rückgriff auf die im Rahmen der Analyse schulischer Erfahrungsräume modellierten Normalzonen kann gesagt werden, dass Subjekte über Techniken der Selbst-Normalisierung versuchen, ihre Positionierungen an den Rändern der Zonen in Richtung Zentrum zu verschieben. Die hier abstrahiert zusammengefasste Struktur von Techniken generiert letztlich *Handlungsfähigkeit*.

*innerhalb ableistischer Regime*, die über eine Selbstführung auf (körperliche) Normalität bewirkt wird. Subjekte werden in diesen sozialen Gefügen für ihre Anstrengungen ‚belohnt‘ und letztlich auch anerkenbar.

Anders gestalten sich jene Techniken, die als *emanzipatorische Arbeit am Selbst* gedacht werden können. Institutionelle Praktiken der Ermöglichung und Peers stellen diskursive Ressourcen sowie wichtige soziale Bezugspunkte dar, über die ein spezifisches Wissen zu Behinderung angeeignet werden kann. Die körperliche Differenz wird dabei nicht als defizitär gedacht, sondern als abhängig von Unterstützung und Barrierefreiheit. Daher kann ein Wissen über Barrierefreiheit als produktiver Effekt eines solchen Aneignungsprozesses gedacht werden. In den Erzählungen wird eine damit verbundene, intensive Arbeit am Selbst deutlich, die das *Zurückdrängen ableistischer Imperative auf das eigene Denken* und die Konstruktion von Normalitäten ermöglicht, die nicht durch körperliche Fähigkeitsideale bestimmt werden. Die emanzipatorischen Selbsttechniken gehen mit Praktiken einher, in deren Rahmen ableistische Adressierungen und Programme zurückgewiesen werden und Barrierefreiheit eingefordert wird. Sind Techniken der Selbst-Normalisierung mit einer Fokussierung des eigenen Körpers verbunden, so wird in den emanzipatorischen Techniken der Blick auf die Umwelt und deren Zugänglichkeit gerichtet. Dadurch wird eine differente Form der Handlungsfähigkeit in ableistischen Umwelten aufgebaut, die auch das Kontern diskriminierender Anrufungen ermöglichen.

Wie der Fall Kathrin Horvath zeigt, können sich die beiden unterschiedlich strukturierten Techniken überlagern bzw. in unterschiedlichen Kontexten ihre Relevanz entfalten.

### 10.3. Befähigung und Behinderungen in nachschulischen

#### Lebenswelten: Die Nachhaltigkeit schulischer Selbstverhältnisse

Die vorigen Kapitel des Fallvergleichs waren der Kontrastierung schulischer Erfahrungswelten (sowie der darin eingelagerten institutionellen Praktiken und Relationierungen zu Peers) und den Selbsttechniken, die mit den rekonstruierten Umwelten in Verbindung stehen, gewidmet. Neben den im Kontext von Schule produzierten Selbstverhältnissen fragt die vorliegende Studie jedoch auch, welche Rolle diese in den nachschulischen Lebenswelten spielen: Zeigen sich Denkstrukturen und Formen von Selbstführung, die von den Erzähler\*innen im Kontext von Schule relevant gemacht werden, auch in den Berichten zum postschulischen Leben? Kommt es zu Brechungen mit dem in Schulen generierten Wissen über sich oder lassen sich Kontinuitäten nachzeichnen? Inwiefern hat Regelschule im Kontext der Fälle ihre allgemeine Funktion der Befähigung von Subjekten zur Partizipation in nachschulischen Lebenswelten (tertiäre Bildung, Arbeitsmarkt) erfüllt? Dieser Fragenkomplex versucht, schulische Subjektivierungsprozesse in biographischer Perspektive in den Blick zu bekommen. Im Vergleich zu den vorigen Kapiteln fallen diese Erörterungen kürzer aus – analog zu deren quantitativer Gewichtung in den Fallpräsentationen.

In Kathrin Horvaths Erzählung lässt sich für die postschulischen Passagen eine ähnliche Strukturierung ausmachen wie in ihren Berichten zur HLT. So wird eine Protagonistin präsentiert, die einerseits eigeninitiativ ihre Ausbildung forciert und damit die Verlangsamung ihres berufsbiographischen Schemas durch die Institution der beruflichen Rehabilitation verhindert. Die betreffenden Textstellen lesen sich wie eine Fortsetzung der emanzipatorischen Selbstführung am Ende ihrer Schulzeit: Barrieren werden markiert und selbstständig ‚aus dem Weg geräumt‘. Andererseits werden in den Erzählungen zur Zeit nach der Schule auch

Krisen thematisiert, die als in Relation zu früheren Selbstverhältnissen stehend gerahmt werden: Das Denken von Behinderung als „Manko“ und das Streben nach Perfektion, welches in den Praktiken der ‚normalen Performanz‘ seinen Ausdruck findet. So zeigt sich in den postschulischen Krisen die *Nachhaltigkeit der Verwundungen*, gleichzeitig aber auch eine *Arbeit am Selbst, in deren Rahmen die Verinnerlichung ableistischer Normen reflektiert und deren Begrenzungen* thematisiert werden. Allerdings finden sich auch Verweise auf Räume (Arbeit in der Bäckerei), in der die Protagonistin dazu gezwungen ist, die Selbsttechnik des ‚unter dem Radars Fliegens‘ und die damit verbundenen Denkschemata zu reaktivieren: „also zum einen habe ich mir einfach zum Ziel gesetzt, ich muss das schaffen, wie alle anderen halt wieder mal“ (KH 455–456). Dieses Zitat lässt sich als Hinweis auf die *leidenschaftliche Verhaftung zu ableistischen Normalitäten* lesen, die im betreffenden Setting wieder in den Vordergrund rückt und andere Formen der Selbstführung zurückdrängt. Im Unterschied zur Schule kann Kathrin Horvath zu diesem Zeitpunkt ihres Lebens jedoch das als ausbeuterisch gekennzeichnete Arbeitsverhältnis kündigen – worin sich wiederum eine spezifische, emanzipatorische Handlungsfähigkeit der Protagonistin spiegelt.

Zusammenfassend kann zur Re-Examinierung des Falls Kathrin Horvath hinsichtlich der in diesem Teil des Vergleichs untersuchten Dimension gesagt werden, dass sich in den postschulischen Passagen Kontinuitäten schulischer Selbstverhältnisse zeigen. Demnach haben die Selbsttechniken des Einforderns von Barrierefreiheit sowie das ‚unter dem Radar Fliegen‘ Kathrin Horvath dazu befähigt, mit ableistischen Anforderungen umzugehen – auch wenn die beiden Techniken, wie herausgearbeitet wurde, unterschiedlich strukturiert sind (Anpassung der Umwelten vs. sich an Umwelten anpassen). Allerdings wird letztere Version und das damit in Zusammenhang stehende defizitär geprägte Wissen zu Behinderung *als im eigentlichen Sinne behindernd* reflektiert. Mit Foucault könnte die hier sichtbar werdende Arbeit am Selbst als eine *vertiefende Kritik an ableistischen Machtverhältnissen* gelesen werden, in deren Rahmen Kathrin Horvath die *Bedingungen der Akzeptabilität ihrer Selbstausrichtung auf Normalität* hinterfragt.

Markus Oberndorfer präsentiert sein Streben nach schulischer Exzellenz als essentielle Ressource für das nachschulische Leben. Dieser Konstruktion zufolge ermöglicht die Aneignung entsprechender Fähigkeiten das Reüssieren in den Umwelten der Universität. Zudem bleiben die Freundschaften zu den Mitgliedern der Vorzugsschülerclique nicht nur erhalten, sondern sie können über gemeinsame Reisen sogar intensiviert werden. Diese Schilderungen zum postschulischen Leben können als Hinweise auf eine kontinuierliche Form der Selbstführung gelesen werden. Schule und die darüber generierten Selbsttechniken haben den Protagonisten zu einem *akademisch erfolgreichen Handeln* befähigt – dieses findet nun allerdings unter anderen Vorzeichen statt und ist nicht mehr eine Bedingung für Sozialität, steht nicht mehr im Kontext der Bearbeitung einer inferioren Subjektposition. Das Erzielen guter akademischer Leistungen findet demgemäß losgelöst vom Thema Beeinträchtigung statt.

Wenn das Thema Beeinträchtigung thematisiert wird, dann in einer gänzlich anderen Art und Weise als im Rahmen von Schule. So findet sich in die Passagen zu den Erfahrungen an der Universität ein *neuer Umgang mit institutionellen Besonderungsversuchen* eingelagert, der sich in der Episode zur paternalistischen Offerte des Professors widerspiegelt. Denn die Einladung wird als differenzproduzierende, positive Diskriminierung erachtet und abgelehnt. Hier zeigt sich ein neuer Handlungsspielraum, der eben auch entsteht, weil der Protagonist in den neuen Umwelten nicht mehr gezwungen ist, derlei Anrufungen anzunehmen. Schließlich ist seine Teilhabe an universitärer Bildung nicht mehr an eine prekäre Aufenthaltserlaubnis ge-

bunden. Daher muss Markus Oberndorfer auch nicht mehr besondere Subjektpositionen bewohnen bzw. transformieren. Im Gegenteil, eine mögliche Besonderung wird als äußerst unangenehm markiert, worin insgeheim auch eine Reflexion jener schulischen Bedingungen zum Ausdruck kommt, die seine Selbstverhältnisse lange Zeit prägten. Der Markus Oberndorfer der Universität erscheint aufgrund spezifischer Charakteristika der neuen institutionellen Erfahrungsräume (Anonymisierung, gesicherte Teilhabe), aber auch einer sich abzeichnenden neuen Haltung bezüglich des Komplexes Sozialität und Beeinträchtigung, als ermächtigt und über neue Formen von Handlungsfähigkeit zu verfügen.

Simon Harrauer markiert in seiner Erzählung verschiedene, im Kontext von Schule entwickelte, Selbsttechniken als relevant für sein späteres Leben. Die hohe Affinität zu Computern und IT sowie die damit einhergehende Generierung eines Expertenwissens ermöglicht eine Handlungsfähigkeit, die ihn zu einem (wenn auch abgebrochenen) Informatikstudium als auch zur erfolgreichen Ausübung eines Berufs befähigen. Zudem werden in den nachschulischen Segmenten wiederholt Praktiken beschrieben, welche auf ein konstantes ‚Aufbegehren gegen Diskriminierung‘ verweisen, wie die Klage vor Gericht. Das Erlernen von Konter-Strategien und das Verinnerlichen einer generellen Widerspenstigkeit bezüglich ableistischer Praktiken haben Simon Harrauer demnach zu einem selbstbewussten nachschulischen Leben befähigt. Ebenso profitiert der Biograph von den Selbstpraktiken des ‚Akzeptierens der Beeinträchtigung‘. Wie in der Fallpräsentation beschrieben, werden die Räume der Regelschule vom Biographen als *Arenen der befähigenden Abhärtung* gedacht; als Generatoren für eine im nachschulischen Leben bedeutsame Form von Handlungsfähigkeit, die im Zusammenspiel mit einer positiven Selbstrelation zum Körper eine nachhaltige Befähigung darstellt.

### 10.3.1 Postschulische Selbstführung zwischen Verschiebungen und Kontinuitäten

Wie anhand des Vergleichs der Ergebnisse zu den Erzählungen zu nachschulischen Lebenswelten ersichtlich wird, wurden die Biograph\*innen durch den Besuch der Regelschule dazu befähigt, in den an Schule anschließenden Institutionen Arbeitsmarkt und Universität zu partizipieren. Dieser Aspekt soll an dieser Stelle betont werden, da die drei für diese Arbeit ausgewählten Fälle stellvertretend für alle Teilnehmer\*innen des Quali-TYDES-Samples stehen, die eine Regelschule besucht hatten. Dieses Verlaufsmuster unterscheidet sich deutlich von jenen Personen, die ihre Schulzeit in einer Sonderschule verbracht hatten. Denn hier waren die postschulischen Lebensabschnitte durch Arbeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder der Teilnahme an berufsbezogenen Trainingsmaßnahmen geprägt, die allerdings nicht zu einer Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt führten. Insofern fand also in den Regelschulen eine grundlegende Befähigung für das Reüssieren in nachschulischen Bereichen statt. Insofern brachte die Subjektproduktion der Regelschule auch im Kontext der Fälle des Quali-TYDES-Samples ‚fähige Subjekte‘ hervor.

Betrachtet man die Bedeutung der im Laufe der Schulzeit in Relation zu Behinderung entwickelten Subjektivierungsmuster für die Selbstführung in den darauffolgenden Lebensabschnitten, so wird ersichtlich, dass diese im Fall von Kathrin Horvath eine starke biographische Haftung aufweisen. Die Protagonistin arbeitet sich gewissermaßen an den Begrenzungen der in den besuchten Hauptschulen entwickelten Selbstverhältnisse ab, was sich mit einer gleichzeitigen Weiterentwicklung der emanzipatorischen Selbstführung überlagert – die allerdings zusehends forciert werden kann. In dieser biographischen Perspektive zeigt sich sehr deutlich das Prozesshafte von (Re-)Subjektivierung bzw. der Arbeit an der Verschiebung von Selbstverhältnissen.

Auch in Markus Oberndorfers Erzählung kann eine Transformation der Selbstverhältnisse ausgemacht werden. Der grundlegende Vektor der Selbstführung bleibt zwar bestehen (schulische bzw. akademische Exzellenz), steht nun aber losgelöst von den ehemaligen Verstrebnungen (Voraussetzung für Teilhabe an Bildung, Zugang zu Sozialität). Dazu befähigen letztlich auch die mit dem Übergang in die neuen Erfahrungsräume gewonnenen Freiheiten.

Die Möglichkeiten für Verschiebungen, die in den Fällen Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer ersichtlich werden, zeigen schließlich auch, wie begrenzend sich die rekonstruierten Erfahrungsräume von Regelschule gestalteten, denn eine derart fokussierte Selbstführung auf Normalzonen ist in den nachschulischen Räumen der Hochschule sowie des Arbeitslebens (mit Ausnahme der Bäckerei im Fall Kathrin Horvath) nicht vonnöten.

Im Unterschied zu den beiden anderen Fällen zeigt sich die Justierung der Selbstführung bei Simon Harrauer hingegen konstant. Schließlich erweisen sich die bereits im Rahmen von Schule angeeigneten Strategien, die ‚Akzeptanz der Behinderung‘ sowie das ‚Aufbegehren gegen Diskriminierung‘, auch für die postschulischen Lebensphasen als ‚erfolgreiche‘ Form der Selbstführung.

#### 10.4 Biographische Wahrheiten und ihre (Re-)Produktion in Erzählungen

Die im vorigen Subkapitel erfolgte Betrachtung von nachschulischen Lebenswelten enthält bereits Hinweise darauf, wie Erzähler\*innen ihre schulischen Erfahrungen in biographischer Perspektive deuten. Dieser Aspekt soll nun genauer betrachtet werden.

Biographische Narrationen können, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit ausgeführt wurde, als Selbsttechnik gedacht werden, über die Subjekte eine ‚biographische Wahrheit über sich‘ formen. In Referenz auf Erinnerungen wird ein biographisches Wissen (re-)produziert, mit dem die eigene Vergangenheit, aber auch das Jetzt gedeutet und die Zukunft anvisiert werden können. Biographische Wahrheiten sind nicht statisch, sondern fluide und das Produkt einer fortlaufenden Adressierung der Vergangenheit, in deren Rahmen sich das Subjekt mit Erlebnissen auseinandersetzt und darüber formt. Diese Wahrheiten hängen mit den Erfahrungen, aber auch dem aktuellen Standpunkt der Erzähler\*in zusammen und beeinflussen die Storyline als auch das ‚Wie‘ der Erzählung maßgeblich. *So entstehen Geschichten über sich, die Subjektivierungsgeschichten sind und gleichzeitig auch subjektivierend wirken.* In diesem Kapitel wird verglichen, welche Rolle Schule in den biographischen Wahrheiten spielt und wie sie erzählerisch produziert werden.

Kathrin Horvath erzählt eine *Ermächtigungsgeschichte*. Der distanzierte Blick aus dem Jetzt wird dazu benutzt, schulische Erfahrungsräume der Integration hinsichtlich der darin erfolgten Unterstützung sowie der Relationen zu Peers zu befragen. Dabei werden auch die Verletzungen, also das, „was es mit mir im Inneren angestellt hat“ (KH 869-870), markiert – womit ein Selbstverhältnis umrissen wird, das durch die machtvollen Begrenzungen, die über den Terror der Peers in das Subjekt eingeschrieben werden, bestimmt ist. In diesen Passagen wird eine *anklagende Haltung* eingenommen und die betreffenden Erfahrungen werden *skandalisiert*. Als ermächtigend werden hingegen die Torball-Clique und die Sonderschule konstruiert. Erstere wegen dem darüber transportierten Gegen-Wissen; das Internat aufgrund der Aneignung von Techniken. Benutzt werden die Passagen zur Sonderschule aber vor allem, um die Schwächen der Lehrer\*innen in der Regelschule und die neue Handlungsfähigkeit an der HLT zu verdeutlichen. In die Erzählung zu nachschulischen Lebenswelten finden sich verschiedene Orte einer Arbeit am Selbst eingelagert, in deren Rahmen frühere, aber eben in



bestimmten Kontexten aktualisierte, normalisierende Formen der Selbstführung reflektiert werden. Einer dieser Orte ist die relativ zeitnah zum Interview gelegene Therapie und diese kann auch als *prägend für den im Interview eingenommenen Blickwinkel auf die Vergangenheit* erachtet werden. Das Interview selbst wird zum Schauplatz einer durch diese Perspektive bestimmten, *verschiebenden Arbeit am Selbst*, in deren Rahmen die ableistischen Umwelten der Schulzeit und die darin erlittenen Verwundungen thematisiert werden und darüber ein *ermächtigendes ‚anders Denken‘* der Vergangenheit und damit auch des Selbst möglich wird. In der darüber produzierten biographischen Wahrheit stellen die integrativen Settings die Wurzel eines Übels dar, das Kathrin Horvath über lange Zeit ‚zu schaffen macht‘, oder anders formuliert: Die in schulischen Erfahrungsräumen erlittenen Verletzungen schmerzen zwar schon während der Schulzeit, die Quelle des Schmerzes kann aber erst in der postschulischen Arbeit am Selbst lokalisiert und letztlich auch behandelt werden. Diese Behandlung bedeutet freilich keine ‚Heilung‘, sondern das *Möglichwerden von Kritik und Verschieben früherer Wahrheiten* über sich, die wesentlich stärker durch ableistische Normen strukturiert waren. Markus Oberndorfer erzählt eine *Erfolgsgeschichte*. Als ‚Erfolgsrezept‘ wird eine Selbstführung präsentiert, die auf eine kontinuierliche Arbeit an ‚Körper und Geist‘ ausgerichtet ist. Erfolgreich ist diese Selbstführung einerseits, weil sie die Transformation einer prekären Sozialität sowie eines prekären Zugangs zu Bildung gewährleistet, wodurch ein ‚gutes Leben‘ in den nachschulischen Lebensphasen möglich wird. Anzeichen für Affinitäten zu Bildung, aber auch für körperliche Normalisierung finden sich bereits in den Passagen zur ersten Volksschule. Der Absagemarathon und der Charakter des Aufnahmegesprächs wurden schließlich als Erfahrungsräume gelesen, die einen Zwang zu Normalisierung erzeugen – der jedoch vom Biographen nicht wirklich kritisiert wird. So werden die ableistischen Anforderungen als ‚inoffizielles Understanding‘ (MO 1124) oder von der Direktorin umrissene Bedingungen (MO 984-988) *neutral thematisiert* bzw. als ‚faktisch gegeben‘ präsentiert, *nicht aber problematisiert*. Letztlich überwiegt die Dankbarkeit gegenüber der Direktorin, was angesichts der Konstruktion des Aufnahmegesprächs als ‚letzte Chance‘ (auf Regelschulbildung) auch schlüssig erscheint. Der aktuelle Standpunkt und die damit verbundene Handlungsfähigkeit im Jetzt stützen eine solche Deutung der eigenen Vergangenheit zusätzlich ab. In der über die Erzählung (re-)produzierten biographischen Wahrheit über sich stellen akademische Leistung und körperliche Anpassungsarbeit *Techniken dar, die in einer ableistischen Welt Handlungsfähigkeit generieren*.

Simon Harrauers Geschichte kann als *politisches Statement* gelesen werden, das von den *Diskursen der Behindertenbewegung* getragen wird und illustriert, wie eine ‚normale Teilhabe‘ an Schule auch unter unmöglichen Umständen möglich werden kann. Der Biograph entwirft sich dabei als ‚lebendes Exempel‘, dem es mit der richtigen Unterstützung und einer emanzipatorischen Arbeit am Selbst gelingt, trotz aller Kontingenz eine ungebrochen positive Partizipation an Bildung zu leben. Der rekonstruierte ‚*räumliche Blick*‘, den der Erzähler auf die schulische Vergangenheit richtet, kann letztlich als in die Erzählung eingewobene *emanzipatorische Selbsttechnik* gelesen werden. Regelschule wird in der Erzählung auch als befähigendes Konfliktfeld entworfen, über das die notwendige Handlungsfähigkeit für postschulische Lebenswelten angeeignet werden kann. In den schulbiographischen Passagen wird letztlich eine Normalität konstruiert, die von ermöglichenden Dependenzen geprägt ist und keine ableistischen Grenzziehungen bzw. Strukturierungen aufweist. Über das *erzählerische Dreieck Dependenz – Kontingenz – Normalität* wird schließlich ein biographisches Wissen zu Regelschule (re-)produziert, das diese als befähigenden Raum entwirft, der für nachschulische

Handlungsfähigkeit unabdingbar ist. Dieses Wissen und die darin eingewobenen Diskurse zu Behinderung werden über die Selbsttechnik der biographischen Erzählung (wieder-)aufgeführt und verfestigt, wodurch eine Subjektkonstitution möglich wird, die einen *Gegenentwurf zu ableistischen Körperidealen* darstellt.

#### 10.4.1 Mediating Ableism: Das biographische Subjekt und das Wissen um Normalität

In den Erzählungen werden verschiedene Subjektentwürfe (re-)produziert, die in Relation zu ableistischen Normalitäten stehen und sich an biographischen Wahrheiten orientieren. Anders formuliert: Die Biograph\*innen setzen sich über ihre Erzählungen mit ableistischen Diskursen, die im Kontext von Schule aufgerufen werden, auseinander. Dies stellt eine Gemeinsamkeit der biographischen Texte dar. Als ein Grund dafür kann der soziale Rahmen der Interviews gedacht werden – denn das Projekt legt implizit solche thematischen Fokussierungen nahe. Die Teilnehmer\*innen werden als Subjekte angerufen, die über ein relevantes Wissen bezüglich Schule (und anderen Institutionen des Lebenslaufs) und Behinderung verfügen. Allerdings zeigen die biographischen Texte auch, dass es sich bei den biographischen Deutungen und den Selbstpositionierungen in Relation zu ableistischen Umwelten um eine (fortgesetzte) Arbeit am Selbst handelt, die bereits lange Zeit vor den Interviews angefangen hat. Kathrin Horvath berichtet von Krisen und Psychotherapien, in deren Rahmen sie sich mit verinnerlichten Normalitätsvorstellungen auseinandersetzt, Simon Harrauer verweist auf eine frühe Auseinandersetzung mit seinem Körper; zudem trägt seine Geschichte die Konturen einer politisch angeleiteten Reflexion des ‚so geworden Seins‘. In Markus Oberndorfers Erzählung finden sich ebenfalls Anzeichen für derartige Prozesse – wenn auch mit anderen Schlussfolgerungen.

Die Notwendigkeit für derart ausgerichtete Selbstpraktiken zeigt sich nicht zuletzt in einem biographischen Wissen, das in allen drei Fällen zum Ausdruck kommt: *Das Wissen darüber, dass bestimmte Körper im Rahmen von Schule zum Problem werden können*. So finden sich verschiedene ableistische Anrufungen und Praktiken in den Narrationen, denen die Protagonist\*innen ausgeliefert sind – auch im Fall von Simon Harrauer, denn er weiß um die Kontingenz seiner Schulkarriere, berichtet vom Widerstand an der Volksschule und der Notwendigkeit ‚wohlgesonnener‘ Direktor\*innen. Die rekonstruierten Selbsttechniken können letztlich als *Mittel zur Mediation ableistischer Diskurse* gedacht werden, die eine gewisse Bandbreite aufweisen. Diese Selbsttechniken gerinnen in den Erzählprozessen zu biographischen Wahrheiten bezüglich des Umgangs mit ableistischen Erfahrungsräumen. Gleichzeitig beeinflussen die Techniken ganz wesentlich das ‚Wie‘ der Erzählung, den Blick auf die Vergangenheit und damit auch den über die Narration produzierten biographischen Subjektentwurf. Diese Entwürfe können, wie die Betrachtungen von Selbstverhältnissen sowie deren postschulischer Bedeutung bekunden, von Brechungen und Transformationen, aber auch Kontinuitäten der Selbstführung geprägt sein. Die Interviews stellen letztlich einen reflexiven Raum dar, in dem *biographische Wahrheiten (wieder-)aufgeführt werden, aber an ihnen auch (verschiebend) gearbeitet wird*.

## 11 Schule, Subjektivierung und Normalität. Theoretische Vertiefung ausgewählter Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen, anknüpfend an den Fallvergleich, einige der zentralen Befunde eingehender betrachtet und in Relation zur bildungswissenschaftlichen sowie normalisierungstheoretischen Literatur diskutiert werden. Dadurch wird eine vertiefende Theoretisierung zu den im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten, bisher innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung jedoch relativ unbeachteten, Effekten von Regelschule und Behinderung angestrebt. Zudem soll der Mehrwert der für die vorliegende Untersuchung herangezogenen Konzepte – auch für zukünftige Forschungsarbeiten zu inklusiven Bildungsprozessen – herausgearbeitet werden.

Zu Beginn der vertiefenden Auseinandersetzung werden die am Material rekonstruierten institutionellen Erfahrungsräume unter einer historisch-machtkritischen Perspektive eingeordnet. Sie können demnach als Ausdruck von Verschiebungen im Bildungsdispositiv erachtet werden, die zu unterschiedlichen lokalen Implementierungen von Integration führten – auch zu jenen paradoxen Praktiken, in denen sich ein Widerstreit der Diskurse zu Behinderung spiegelt. Die im Fallvergleich rekonstruierte Form der Selbstnormalisierung, die als Produkt ableistischer Normalzonen verstanden wurde, steht für ein problematisches Subjektivierungsmuster im Kontext von Körper und Regelschule, das behindernd wirkt. Allerdings erfolgte in der inklusionspädagogischen Literatur bisher keine Theoretisierung dieses Effekts spezifischer schulischer Praktiken, weshalb im zweiten Kapitel die Charakteristika und Wirkmechanismen der fähigkeitsbezogenen Normalzone herausgearbeitet und in Relation zu normalisierungstheoretischen Annahmen diskutiert werden. Unter Bezugnahme auf das empirische Material dieser Arbeit werden anschließend kritische Rückfragen an Jürgen Links Überlegungen zur Selbstnormalisierung in flexibelnormalistischen Regimen vorgenommen. Unter der Überschrift „Selbst und Körper ‚anders denken‘“ diskutiere ich im nächsten Punkt Möglichkeitsbedingungen für alternative Formen der Selbstführung im Kontext von Schule. Demnach stellen pädagogische Ermöglichungspraktiken und das emanzipatorische Wissen der Behindertenbewegung zentrale Bezugspunkte für eine ermächtigende Subjektivierung dar. Darauf folgt eine Reformulierung des Konzepts des Ableism für Subjektivierungsforschung zu inklusiven Bildungsprozessen: Denkt man schulische Subjektivierung als Befähigung, so kann ein ableismuskritischer Blick dazu dienen, fähigkeitsbezogene Grausamkeiten im Rahmen von Regelschule zu identifizieren und gleichzeitig auch jene Befähigungsprozesse zu rekonstruieren, die ohne verletzende Normalisierungspraktiken auskommen. Ableism kann als Konzept in diesen Zusammenhängen dazu herangezogen werden, um über jene Fähigkeiten nachzudenken, die als bedeutend für eine inklusive Gesellschaft erscheinen. Im letzten Subkapitel werden die Befunde zum Einfluss von Peers in Relation zum bisherigen Forschungsstand skizziert und auf den Mehrwert eines machtkritischen Blickwinkels auf die Sozialität von Schule verwiesen.

## 11.1 Einpassungen und Ermöglicungen:

### Die ‚erste integrierte Generation‘ als Objekt differenter lokaler Praktiken

Die im Rahmen der Untersuchung erzielten Befunde verweisen, unter einer historisch-machtkritischen Perspektive betrachtet, auf eine Restrukturierung des Bildungssystems, die zu divergierenden Erfahrungen im Kontext von Regelschule und Behinderung führten. Das Sample von Quali-TYDES fokussierte eine Kohorte junger behinderter Menschen aus Österreich, die als Mitglieder der so genannten ‚ersten integrierten Generation‘ bezeichnet werden können. Diese Begrifflichkeit verweist darauf, dass ab Beginn der 1980er Jahre Verschiebungen im Bildungsdispositiv stattfanden, in deren Rahmen durch legistische sowie schulorganisatorische Modifikationen die Grundlagen für eine breite Regelbeschulung behinderter Kinder und Jugendlicher geschaffen wurden. Teilhabe an Regelschule sollte nicht mehr länger nur als Ausnahme und Resultat individueller, lokaler Bemühungen von Familien und gewillten Akteur\*innen von Schule möglich werden, sondern zum Recht. Derlei Transformationen innerhalb des Bildungsdispositivs laufen jedoch nicht friktionsfrei ab. Denn sie erzeugen Widersprüchlichkeiten, die sich vor allem in der Implementierung von Policies auf lokaler Ebene, sprich in den Schulen sowie in die darin erfolgenden Praktiken zeigen (vgl. Ball et al. 2011, Ball 2005).

Auch die untersuchten Lebensgeschichten von jungen behinderten Personen tragen die Spuren eines solchen Prozesses; sie könnten daher auch als ‚oral history of change‘ gelesen werden. Sie beinhalten eine gewisse Bandbreite an qualitativ unterschiedlichen Erfahrungen. Einige verweisen auf pädagogische Innovationen, andere zeugen eher von gewaltsamer Einpassung in ableistische Normalitäten oder auch auf das, was Johannes Schädler (2002) im Rückgriff auf neoinstitutionelle Überlegungen als ‚institutionelle Beharrlichkeit‘ bezeichnet hat.

Diese Diskrepanzen spiegeln sich in der unterschiedlichen Strukturierung von (Erfahrungs-) Räumen, die von den Erzähler\*innen umrissen werden. Abstrakt betrachtet wurden durch den Druck der Integrationsbewegung und den daraus resultierenden Verschiebungen im Bildungsdispositiv die Räume der Regelschule für behinderte Schüler\*innen geöffnet – was zunächst einmal die physische Präsenz in Schulgebäuden bedeutete. Ob und in welcher Form sich die Teilhabe darin gestaltete, also von welcher Qualität die sozialen Räume von Regelschule waren, steht hingegen, wie die Erzählungen verdeutlichen, auf einem anderen Blatt. Diese Qualität hängt maßgeblich von der Beschaffenheit der pädagogischen Praktiken ab – und der sich darin spiegelnden, institutionellen Antwort(en) auf beeinträchtigte Körper. Hier zeigen sich auf lokaler Ebene unterschiedliche, mitunter auch widersprüchliche Praktiken, die im Rahmen der breit angelegten Reform stattfanden.

So lassen sich Erfahrungsräume ausmachen, die von Praktiken der Normalisierung und Besonderung bestimmt werden, durch die Behinderung individualisierend gerahmt und bearbeitet wird. Die Antwort der Regelschule auf die körperliche Diversifizierung ihrer Schüler\*innenschaft stellt demnach ihre Gleichmachung, die Einpassung in eine *ableistisch normierte Körperpolitik* dar: „The solution to this problem has most often been for the education system to fit disability into the classroom by ‘normalizing’ it“ (Michalko 2008, 401). Teil dieser Antwort ist die Integration sonderpädagogischer Förderung in die Regelschule: So kommt es in den Integrations- oder Förderstunden zu einer spezifischen Förderung von impairments. Dieser protonormalistische Ansatz zeigt sich am deutlichsten in den Erfahrungen von Kathrin Horvath an der Hauptschule: Der Unterricht an sich wird nicht modifiziert, das

„integrative Element“ besteht lediglich in der Präsenz einer behinderten Schülerin und einer sonderpädagogischen Förderung von deren Beeinträchtigung. Andreas Hinz bezeichnet diese Form der Implementierung von ‚Integration‘ als „Verlagerung von Sonderpädagogik in die allgemeine Schule ohne weitere Veränderung“ (Hinz 2002, o.S.).

Im Unterschied dazu lassen sich Räume von Schule nachzeichnen, die nicht von solchen Praktiken und den damit verbundenen Körperimperativen geprägt sind. In allen Erzählungen zur Phase der Volksschule werden Räume von Unterricht erkennbar, die durch *Praktiken der Ermöglichung* gekennzeichnet sind und die Spuren von *reform- aber auch integrationspädagogischen Didaktiken* tragen.<sup>83</sup> Hier wird Teilhabe durch eine flexibelnormalistische Gestaltung von Lernräumen möglich, in denen Beeinträchtigung nicht negativ besonders aufgeladen, nicht zu einer bestimmenden Differenzkategorie wird (vgl. Prengel 2006 (1994), Hinz 1993).

Die Politiken der Integration erzeugten, wie die Fallbeispiele zeigen, auch einen gewissen Zugzwang auf Höhere Schulen, die sich zumindest in Einzelfällen bemüht fühlten, behinderte Schüler\*innen aufzunehmen. Die dabei entstehenden Räume der ‚wilden Integration‘ sind im Vergleich zu den vorigen von einer *Prekarität* gekennzeichnet, die auf Widerspenstigkeiten vonseiten der sogenannten ‚Höheren Schulen‘ verweist – trotz Gesetzgebungen zur Integration. Diese Form der *institutionellen Diskriminierung* ließ sich in einigen Fällen des Samples rekonstruieren. Am Markantesten zeigt sie sich jedoch in der Erniedrigung von Markus Oberndorfer im Rahmen des ‚Absagemarathons‘ beim Übergang auf das Gymnasium. Die Narrationen von Simon Harrauer und Kathrin Horvath zeugen ebenfalls davon, dass die damaligen Schüler\*innen eine barrierefreie Beschulung nicht erwarten konnten – vielmehr muss eine solche erst durch einen Direktor, der das ‚System biegt‘, oder über das Einfordern der Schülerin selbst ermöglicht werden.

Mit Blick auf die Fälle können die Settings der Primarstufe als jene biographischen Räume erachtet werden, in denen über pädagogische Praktiken am ehesten so etwas wie inklusive Umwelten produziert wurden – hierbei handelt es sich jedoch um *lokale Normalitäten*, die mitunter als Kontrast zu den übrigen Räumen von Schule erlebt wurden (Markus Oberndorfer). Nichtsdestotrotz verweisen sie auf das *Potenzial integrativer/inklusiver pädagogischer Bemühungen*. Mit dem Übergang auf die Sekundarstufe I sind hingegen Herausforderungen verbunden – in sozialer Perspektive, aber auch schulorganisatorischer. Diese Beobachtung deckt sich mit den Befunden aus anderen Arbeiten zu Österreich (vgl. Biewer et al. 2015, Wilhelm 2008). Das stärker auf die Sozialität der Schüler\*innen ausgerichtete Klassenlehrer\*innensystem der Primarstufe bietet demnach, so könnten diese Ergebnisse interpretiert werden, das größere Potenzial für inklusive Prozesse – im Unterschied zum ab der Sekundarstufe I einsetzenden Fachlehrer\*innensystem, das stärker auf die Vermittlung von curricularen Inhalten als eine Beschäftigung mit der sozialen Teilhabe von Schüler\*innen ausgerichtet ist. Die Bildungsbiographie von Simon Harrauer verweist allerdings darauf, dass auch eine durchgehende Beschulung in inklusiven Räumen möglich ist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die ‚Subjekte der Integration‘ als Objekte unterschiedlicher lokaler Praktiken erscheinen, worin sich ein *Widerstreit der Diskurse* (zu Behinderung) innerhalb des Bildungsdispositivs und die *Eigendynamik institutioneller Praktiken* spiegeln. Dies zeigt sich auch in den Überlagerungen der unterschiedlichen Räume, wie sie in den Fallrekonstruktionen Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer herausgearbeitet wur-

83 Diese didaktischen Orientierungen können als typisch für eine erste Generation von integrativen Pädagog\*innen erachtet werden (vgl. Seitz 2006, o.S.).

den. Hier kommt es, so könnte man es formulieren, zu *paradoxen Praktiken*, die zwischen flexibel- und protonormalistischen Strategien pendeln. Dies bestätigt die aus der Theorie abgeleiteten Annahmen zur Umsetzung von Integration aus Kapitel 5.1.2.

Unter einem historischen, machtkritischen Blickwinkel auf Schule können diese unterschiedlichen Antworten von Regelschule auf Beeinträchtigung als Anzeichen für den *Beginn eines ‚Problemlösungsprozesses‘* gedacht werden, in dem um eine *historisch angemessene Form der Normalisierung gerungen wird*. So zeigen sich in einzelnen Episoden bzw. schulbiographischen Phasen protonormalistische Praktiken, die sich in anderen Settings wiederum mit moderneren, flexibelnormalistischen Formen überlagern. An der grundlegenden Funktion von Schule, der ableistischen Normalisierung von Körpern, ändert sich in diesen Szenarien von ‚Integration‘ nicht viel. Dieser abstrakte Blick soll selbstverständlich nicht die mit dieser Phase verbundenen Verletzungen der Subjekte relativieren, sondern lediglich erklärbar machen. Einige Erzählungen verweisen aber auch auf jenen Typ von Normalisierung, der im Fallbeispiel Simon Harrauer als transnormalistisch eingeordnet wurde und eine neue Form von Normalisierung beschreibt – Voraussetzung dafür scheint allerdings das Verfügen über spezifische kognitive Fähigkeiten zu sein.

Im Folgenden soll eine eingehendere Betrachtung dieser unterschiedlichen Normalisierungsweisen erfolgen. Am Beginn steht dabei jenes Phänomen, das in der Analyse als Normalzone der körperlichen Fähigkeiten bezeichnet wurde und mit ableistischen Formen der Selbstnormalisierung verbunden ist.

## 11.2 Die ableistische Normalzone und ihre Subjekte: Normalisierungstheoretische Vertiefungen

Im Rahmen der Fallrekonstruktionen sowie des Fallvergleichs wurde auf einen Aspekt von Subjektivierung in den Kontexten von Regelschule und Behinderung verwiesen, der als Effekt einer bestimmten Umsetzung von Integration erachtet werden kann: Eine *ableistische Selbstnormalisierung*, die in Relation zu schulischen Umwelten entsteht, die als Normalzone der körperlichen Fähigkeiten bezeichnet worden sind. Hierbei handelt es sich um ein Phänomen, das in zahlreichen Fällen des Quali-TYDES-Samples in unterschiedlicher Ausprägung rekonstruierbar war, weshalb es auch als das *zentrale Problem* erachtet werden kann, das sich in den Erfahrungen verschiedenster Teilnehmer\*innen widerspiegelt.

Überraschend ist nun, dass dieses Phänomen innerhalb der deutschsprachigen Integrations- sowie Inklusionsforschung bisher kaum Beachtung gefunden hat. Über die Gründe hierfür kann letztlich nur spekuliert werden; vielleicht kann aber die bereits thematisierte, lange Zeit verabsäumte, empirische Berücksichtigung der Schüler\*innenperspektive als Erklärung herangezogen werden. Eine Ausnahme stellt diesbezüglich Andreas Hinz dar, der seine Überlegungen zwar nicht mit Bezugnahme auf empirisches Material entfaltet, aber in Beobachtung und Reflexion der integrationspädagogischen Praxis in Deutschland einen Druck zur Anpassung von behinderten Schüler\*innen (Hinz 1993, 399; 2000, o.S.) identifiziert, der für ihn das Resultat verfehlter integrationspädagogischer Bemühungen darstellt. Eine eingehendere Untersuchung oder vertiefende theoretische Erörterung dieses Drucks zur Anpassung wurde bisher allerdings nicht geleistet, was angesichts der schwerwiegenden Problematik des Phänomens verwundert. Sie erscheint jedoch notwendig, um die relativ komplexen Dynamiken und Strukturen, die zum Zwang zur Selbstnormalisierung führen, verstehbar und damit auch in zukünftigen Bildungsprozessen vermeidbar zu machen. Schließlich lässt sich das



Phänomen nicht einfach mit einer Rahmung als ‚verfehlte Integration‘ oder Hinweisen auf zu geringe Bemühungen von Praktiker\*innen ad acta legen, denn es kann als Ausdruck der Funktion von Schule in einer bestimmten historischen Phase verstanden werden, die auch die zukünftigen Implementierungsversuche rahmen wird. Zudem erscheint eine vertiefende Auseinandersetzung hilfreich, um bisherige Überlegungen zu Normalisierung, Differenz und Schule zu differenzieren und weiter zu entwickeln.

Eine solche theoretische Aufarbeitung soll daher in diesem Kapitel vorgenommen werden. Dabei werden zunächst die zentralen Strukturen und Mechanismen der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten sowie die damit verbundenen Problematiken charakterisiert. Im nachfolgenden Kapitel werden kritische Rückfragen an einzelne normalismustheoretische Thesen gestellt. So wird mit Verweisen auf das empirische Material dieser Arbeit insbesondere die Differenzierung in proto- und flexibelnormalistische Subjektivitäten problematisiert.

### 11.2.1 Zentrale Strukturen der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten

Im Folgenden verwende ich den Begriff der Normalzone, analog zu den Überlegungen zu Erfahrungsräumen, als Bezeichnung für *temporal-fluide Gebilde*, die lokalen und zeitlichen Begrenzungen unterliegen. Der Begriff der Zone soll in dieser Arbeit dafür benutzt werden, die Wirkung von ableistischen Praktiken und Diskursen in einem bestimmten Kontext zu untersuchen. Mit Zone soll also der kontextbezogene, lokale Charakter des Phänomens und die ‚Konstruktionsarbeit‘ der darin tätigen Subjekte betont werden – auch wenn derartige Mikro-Normalzonen von Schule selbstverständlich in Relation zu breiter wirkenden Diskursen stehen. Wie dargelegt wurde, ziehen sich ihre Grenzen – je nach biographisch-räumlichem Kontext und den darin erfolgenden Praktiken von Professionellen und Peers – zusammen oder breiten sich aus. Die konkrete *Ausarbeitung von Normalzonen wird von den Subjekten betrieben*, die sich vergleichen, darüber ihren Abstand zur Mitte taxieren und sich entsprechend führen. Es handelt sich dabei um *dynamische Ko-Konstruktionen*, über die Subjekte sich formen und normalisieren. Als Normalzone der körperlichen Fähigkeiten bezeichne ich in dieser Arbeit eine spezifische Konstellation von Normalzone, die als Phänomen verstanden werden kann, das im Kontext von Schule und Behinderung entsteht und zu spezifischen Formen der Selbstnormalisierung führt. Diese *Normalzone muss letztlich als behindernde Umwelt* bezeichnet werden.

Im Folgenden sollen, in Verknüpfung von subjektivierungstheoretischen mit normalisierungstheoretischen Überlegungen von Jürgen Link, die wesentlichen Charakteristika dieser Zone umrissen werden.

Die Ausformung von Normalzonen hängt, mit Jürgen Link gedacht, entscheidend von Diskursen ab. Die am biographischen Material dieser Arbeit rekonstruierten Normalzonen können, in Anlehnung an diese These, als *Produkt von flexibelnormalistischen Diskursen zu Behinderung* gedacht werden, die Integration propagieren und anleiten. Demnach werden die Grenzen der Normalzone von Regelschule so weit verschoben, dass Kinder und Jugendliche, die zuvor aufgrund ihrer als beeinträchtigt markierten Körper ausgeschlossen blieben, zu Teilen der neuen schulischen Normalitäten werden. Pointiert formuliert: Die Normalzone der Regelschule wird über Integrationsdiskurse flexibilisiert bzw. für behinderte Schüler\*innen geöffnet. Taucht man tiefer in die biographischen Texte ein, wird jedoch die Relevanz von *ableistischen Diskursen für die Binnenstrukturierung* von jener Normalzone sichtbar. Schließlich wird in den Erzählungen von institutionellen Praktiken, aber auch von Peers berichtet,

die sich solcher Diskurse bemächtigen und darüber die Grenzen und Strukturen dessen mit konfigurieren, was als Modell der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten gefasst wurde. Die zweite Konstruktionsachse von Normalzonen, welche diese erst im eigentlichen Sinne homöostatisch werden lässt, ist das *Prinzip des Vergleichs*. Die Subjekte richten ihren Radar auf andere Subjekte, um darüber den Abstand ihrer Position zur Mitte und den Rändern zu bestimmen. Dieser vergleichende Blick auf Körper findet sich auch in einigen schulbiographischen Passagen von Markus Oberndorfer und Kathrin Horvath eingelagert. Er wird von anderen auf die biographischen Subjekte gerichtet, geht aber auch von ihnen selbst aus. Die über komparative Positionsbestimmung ausgemachte Mitte scheint jedoch auch von einer normativen Norm abgestützt zu werden, was im Zusammenspiel einen starken ableistischen Druck erzeugt.

Ähnlich zu Links Überlegungen verhält sich das dynamische *Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion* (vgl. Link 2006, 57), das als charakteristisch für flexibelnormalistische Strategien erachtet werden kann. Wenn man die Präsenz im Klassenzimmer mit allen anderen Schüler\*innen als Indikator für das Positioniert Sein in der Normalzone fasst, dann bedeutet die stundenweise Separation als beeinträchtigt erachteter Körper eine temporäre Exklusion aus dieser Zone und das Markieren der Anormalität der betroffenen Subjekte, die in Relation zu deren körperlichen Fähigkeiten steht und erkennbar wird. Diese sonderpädagogische Praxis in den Räumen der Integration bedeutet im Unterschied zum Protonormalismus aber eben keine dauerhafte Exklusion, sprich Segregation, sondern die anschließende Wieder-Einordnung der Subjekte in die Zone. So zeigt sich ein *wirkmächtiger, paradoxer Mechanismus*, in dessen Rahmen die betreffenden Subjekte zwar vordergründig als ‚normale‘, legitime Schüler\*innen von Regelschule adressiert werden (denn ihnen werden nicht mehr die Räume der Segregation als dauerhafter Aufenthaltsort auferlegt wie zuvor unter der Hegemonie der Sonderschulregime), sie aber durch eine *temporäre Separation innerhalb der Räume der Regelschule als anormal* markiert werden. Mit anderen Worten: Es kommt zu *temporal-lokalen Aufführungen von Exklusion*, deren Logik auf einer defizitorientierten sonderpädagogischen Denkweise fußt. In den Separationspraktiken, in denen eine körperliche Optimierung angeleitet wird, spiegelt sich demnach die Integration sonderpädagogischer Diskurse und (Raum-) Praktiken in regelschulische Abläufe.

Die erzwungenen Aufenthalte außerhalb sind gleichzeitig ein Grund für eine Positionierung in den *Grenzbereichen* der Zone. Diese Platzierungen können als Effekt einer dem Flexibelnormalismus zugeschriebenen Spezifität gelesen werden, wonach „sie [die Subjekte] die Grenzbereiche [...] auch wieder verlassen und in die Mitte der Gesellschaft zurückkehren können“ (Waldschmidt 2003d, 88). Hierzu kann für den Kontext körperlicher Fähigkeiten nun zweierlei kritisch angemerkt werden. Erstens bedeutet die flexibelnormalistische Strategie der Integration in den rekonstruierten Fällen nicht eine Eingliederung von als beeinträchtigt definierten Körpern in die Mitte der Normalzone, sondern eben eine Positionierung in der Peripherie – mit temporären, aber bedrohlich wirkenden Ausschlüssen. Zweitens stellt – in Anbetracht der schulbiographischen Erzählungen – die im letzten Zitat thematisierte Annahme eher einen *Auftrag* dar, der von den an den Rändern positionierten Subjekten erfüllt werden soll. So wird ein *ableistischer Zugzwang in Richtung Mitte* deutlich, der von zwei Motoren angetrieben wird: Einerseits wird den Schüler\*innen ein defizitäres Wissen zu Behinderung vermittelt, das die Positionierung an den Marginalien ‚rechtfertigt‘ und eine körperbezogene Selbstnormalisierung nahelegt, über welche die im Zentrum stehenden ‚essential abilities‘ erworben oder zumindest eine Annäherung daran erreicht werden sollen. Der

Zugzwang generiert sich andererseits aus den verletzenden Anrufungen der Peers, worüber die qua institutionelle Praktiken transportierten, defizitären Körper-Wahrheiten zusätzlich verstärkt werden. Denn die Positionen in den Grenzregionen der Normalzone verweisen nicht nur auf Prekarität, sondern bedeuten Besonderung und ein problematisches Formen von Sozialität. Sie können als *verwundende Positionen* bezeichnet werden. Dadurch wird auch ein Vergleich mit den als ‚normal‘ angenommenen Körpern erzwungen. Dieser Vergleich ist *Effekt eines grausamen Diktats*, das eine normalisierende Körperarbeit befiehlt. Jene Schüler\*innen, die ihre Fähigkeiten nicht modifizieren können, versuchen mit Performanzen von Normalität, was in Anlehnung an Link als Versuch der Etablierung einer „Fassadennormalität“ (Link 2006, 58) unter Bedingungen von Ableism bezeichnet werden könnte, und performativen Unterwerfungen unter die von Peers kommunizierten Normalitätsvorgaben die ihnen zugeteilten Plätze zu verlassen oder zumindest eine Befriedung herbeizuführen. In der damit verbundenen Arbeit am Selbst beugen Subjekte das angebotene Wissen auf sich zurück. Über Techniken der Selbstnormalisierung re-zitieren sie zugleich die ableistischen Diskurse und stabilisieren damit die Zone.

Able-bodied Peers bilden in diesen Szenarien so etwas wie einen *homogenisierten Mehrheitskörper*, der über die *begehrten körperlichen Fähigkeiten verfügt* und mit den Phantasmen einer normalen Mitte zusammenfließt. In den Erzählungen werden sie zu Normalitätsrichter\*innen, die ‚abweichende‘ Körper identifizieren und an den inferioren Rändern positionieren, worüber der Abstand zur fiktiven Mitte angezeigt und gleichzeitig die Grenze der Zone (re-)produziert wird. Die diskursiven Praktiken der Peers können daher auch als Grenzbearbeitungspraktiken (vgl. Kessl & Maurer 2010) gefasst werden, die unter Rückgriff auf ein umfassendes Sanktionierungspotenzial (Verletzungen und dauerhafte Positionierung der behinderten Schüler\*innen jenseits der Grenze) betrieben werden – und dieses kommt auch brutal zur Anwendung. Die Praktiken der Peers erscheinen schließlich als *Wieder-Aufführungen der Besonderungspraktiken der professionellen institutionellen Akteur\*innen*; sie betreiben mit ihnen eine *normalisierende Doppel-Conference*. Diese Komplizenschaft erzeugt den bereits angesprochenen *ableistischen Sog in Richtung Zentrum*, dem sich behinderte Kinder und Jugendliche beugen sollen und der als *zentrales Charakteristikum der Zone* erachtet werden kann. Bewegen sich die adressierten Subjekte den Imperativen entsprechend, erhalten sie dafür sozialen Frieden und Anerkennung. Anerkennbar werden sie also erst, wenn sie sich dem Pol des Normalen annähern bzw. die nahegelegenen Felder bewohnen. Die Mitte der Zone wird über den Vergleich der Körper hergestellt, aber auch von über Diskurse transportierten Körperidealen bestimmt. Sie ist das Zentrum der Anerkennbarkeit und fungiert als Leuchtturm, der von normalistischen *und* normativen Normen getragen wird. Peers werden dabei zu Anerkennungsagent\*innen, welche eine ableistische Selbstnormalisierung befördern. Insofern sind an der Konstruktion der Normalzone und der darin regierenden „normalistischen Norm immer auch alle beteiligt“ (Waldschmidt 2003d, 88).

Es wurde in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen darauf verwiesen, dass in den Erfahrungsräumen der Regelschule ableistische Diskurse dominieren, welche die Konfiguration der Zone und damit auch die Relationen der beteiligten Akteur\*innen und deren Subjektivitäten formen. Diese Zone ist demnach eine *Kampfzone*, die von fähigkeitsbasierten Normen durchzogen ist, entlang derer rangordnende Positionen zugewiesen werden. Sie weist *Abstufungen auf, die affektiv besetzt* sind. Je weiter der Abstand zur Mitte, desto höher die Gefahr für Verletzungen und ableistische Grausamkeiten. Daher *entwickeln Subjekte auf die Mitte justierte Selbsttechniken* und eine *leidenschaftliche Verhaftung zu dieser Normalität*. Denn die

Selbstführung auf den Horizont der Mitte verspricht ein besseres, weil angstfreies Leben. Bestimmte Körper, die nicht über als essentiell erachtete Fähigkeiten verfügen, stellen in diesem Kontext einen negativ aufgeladenen Unterschied dar, ein Problem, das individuell bearbeitet werden muss. Es handelt sich bei diesen Positionierungen also weniger um die binarisierten Aufenthaltsorte von Inklusion und Exklusion, sondern um hierarchisierte, aber durchlässige Abstufungen der Anerkennbarkeit – und dieser Modus kann auch erklären, warum es zu dem kommt, was Andreas Hinz als Selbst-Anpassung der Schüler\*innen bezeichnet (Hinz 2000, o.S.).

Anzumerken bleibt, dass diese Form der Normalzone, in der sich proto- und flexibelnormalistische Aspekte überlagern, fluide ist und sich in spezifischen schulbiographischen Phasen so weit zusammenzieht, dass die protonormalistischen Elemente, die sich in den diskriminierenden Praktiken von Peers spiegeln, überwiegen. Es kommt dann zu jenem paradoxen Phänomen, das Budde und Hummrich im Rückgriff auf Bourdieu als ‚intern exkludierte‘ Schüler\*innen (Budde & Hummrich 2013, o.S.) beschreiben. Als charakteristisch für ein solches Szenario können die Erfahrungen in der zweiten Volksschule von Markus Oberndorfer sowie das Ende der Hauptschule im Fall Kathrin Horvath erachtet werden.

Die Wirkmächtigkeit der Normalzone, die über ableistische Körperdiskurse konfiguriert wird, scheint allerdings aufgrund des empirischen Materials eine *zentrale Relevanz für schulische Subjektivierungsprozesse im Kontext von Differenz* zu besitzen – worin sich die *Hegemonie dieser Diskurse und ihre Bedeutung für die symbolische Ordnung von Schule* zeigen. Daher kann auch gesagt werden, dass die hier herausgearbeitete Beschaffenheit der Normalzone auf ein generelles gesellschaftliches *Normalfeld der körperlichen Fähigkeiten* verweist. Normalfelder, von Link (2006) auch als Basis-Normalfelder bezeichnet, werden von stark institutionalisierten Strukturen und Normalitätsindikatoren getragen und besitzen eine zentrale Relevanz für Normalisierungsprozesse. Die in dieser Arbeit rekonstruierte Normalzone, die aus einem Chor ableistischer Praktiken von Professionellen und Peers ganz wesentlich ihre Ausformung erhält, kann demzufolge als lokaler Effekt eines solchen Normalfelds der körperlichen Fähigkeiten im Kontext von Regelschule gedacht werden.

Zusammenfassend ist zu dem hier vorgestellten Modell der Normalzone körperlicher Fähigkeiten nochmals darauf hinzuweisen, dass diese Zone entscheidend dafür ist, welche Körper und damit auch, welche Subjekte erkennbar werden. Wie anhand der Fallbeispiele ersichtlich wurde, steht die Beschaffenheit dieser Zone in Zusammenhang mit institutionellen Praktiken. Sie ist also über diese formbar. In Zielrichtung einer inklusiven Schule erscheint es daher vonnöten, eine Normalzone zu kreieren, in der alle Körper erkennbar werden. Die anhand des Falls Simon Harrauer herausgearbeiteten transnormalistischen Formen der Selbstführung, sowie die damit verwobenen Wissensbestände und institutionellen Praktiken geben wertvolle Hinweise darauf, wie ein solches Projekt gelingen kann. Diese Aspekte werden in späteren Kapiteln nochmals eingehender betrachtet.

Zunächst soll aber das Modell der Normalzone, vor allem die damit verbundenen Formen der Selbstnormalisierung behinderter Schüler\*innen, in Hinblick auf normalismustheoretische Überlegungen diskutiert werden.

### **11.2.2 Normalismustheoretische Reflexionen zu Subjektivierungsprozessen: Flexibel- vs. protonormalistische Subjektivitäten?**

In der bisherigen Forschung zu Normalismus und Behinderung wurde der Schwerpunkt auf diskursanalytische Untersuchungen gelegt (Schildmann 2004, Von Stechow 2004, Lin-

genauber 2003, Weinmann 2003). Als zentrales Ergebnis der Studien zu den Werken von Annedore Prengel und Barbara Rohr (Schildmann 2004) sowie Hans Eberwein und Georg Feuser (Lingenauber 2002, 2003, 2008) kann festgehalten werden, dass alle Autor\*innen flexibelnormalistische (bzw. in den Fällen von Eberwein, Feuser und Prengel sogar transnormalistische) Diskursstrategien entwickeln (vgl. Schildmann 2009, 207) und damit auch eine entsprechende Transformation des Bildungswesens anstreben und befördern. Die genannten Arbeiten haben letztlich auch innerhalb der Scientific Community der Inklusionsforschung dazu beigetragen, Normalität auch in diesem Bereich aus dem „toten Winkel der theoretischen Diskussion“ (Link 2006, 15) zu heben und eine produktive Debatte zu stimulieren – allerdings zeitlich befristet, denn nach der ersten Hälfte der 2000er Jahre geriet im deutschsprachigen Raum die Auseinandersetzung mit Normalität im Kontext inklusiver Bildung wieder in den Hintergrund. Mit der vorliegenden Studie soll letztlich auch ein Beitrag dazu geleistet werden, den normalisierungstheoretischen Faden im Bereich der Inklusionsforschung wieder aufzunehmen. Wie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zeigen, erweisen sich die von den genannten Autorinnen geleisteten normalismustheoretischen Überlegungen als überaus brauchbar für empirische Betrachtungen des Zusammenspiels von Regelschule und Behinderung. Im Folgenden soll daher in Bezugnahme auf die Erkenntnisse dieser Studie ein Bereich genauer diskutiert werden, der in der bisherigen Normalismusforschung relativ unberücksichtigt geblieben ist: Die Selbstnormalisierung der Subjekte, sprich die Subjektivierungsprozesse in Relation zu Normalität.

Anhand der biographischen Erzählungen konnten Einblicke gewonnen werden, welche Normalitätskonstruktionen von Schüler\*innen der sogenannten ersten integrierten Generation vorgenommen und welche Erfahrungen von Regelschule dazu herangezogen werden. Wie in anderen normalismuskritischen Arbeiten (Waldschmidt 2009, von Stechow 2004) lassen sich auch am empirischen Material dieser Studie Mischformen von Normalismus nachzeichnen. So finden sich in den Erzählungen Hinweise auf proto- und flexibelnormalistische Praktiken, die sowohl mit Praktiker\*innen als auch mit Peers in Zusammenhang gebracht werden. Die Grenzen der Normalzone werden von zwei verschiedenen Akteur\*innengruppen über beide Typen von Praktiken hergestellt und reproduziert. Protonormalistische Ansätze fallen trotz der grundlegenden flexibelnormalistischen Strategie von Regelschule nicht weg, vielmehr verschmelzen beide Ansätze miteinander.

Jürgen Link merkt in einer Präambel-artigen Passage seines Buchs ‚Versuch über den Normalismus‘ (2006) an, dass es sich bei seinen Definitionen um idealtypische Merkmale der beiden Strategien handelt: „Prinzipiell können beide Strategien kombiniert bzw. wechselnd und partiell eingesetzt werden. Wie sich aber erweisen wird, ist diese Kombinatorik durch eine Art >Kohärenzzwang<, insbesondere auch der einzelnen Subjekte, stark eingeschränkt“ (Link 2006, 56). Eine solche starke Einschränkung aufgrund eines Kohärenzzwangs kann hinsichtlich der im Rahmen dieser Arbeit nachgezeichneten biographischen Normalkonstruktionen nicht festgestellt werden. Vielmehr ist die Normalzone deutlich durch ein Miteinander der Strategien charakterisiert, worüber die beschriebenen Ambivalenzen und Paradoxien erzeugt werden. Diese fließen letztlich in Subjektivierungsprozessen zusammen, weshalb eine dichotomisierende Darstellung von proto- und flexibelnormalistischen Subjektivierungsweisen problematisch erscheint: „Wenn dem Protonormalismus eine starre, ‚dressierte‘ und ‚außengelenkte‘ Subjektivität entspricht, so vertraut der flexible Normalismus umgekehrt der ‚innengelenkten Autonomie‘ der Subjekte, ihre je individuellen ‚Normalitätsskizzen‘ selbst zu entwickeln und zu erproben“ (Link 1998a, 96). Eine solche Gegenüberstellung von ‚außen-

und innengelenkt' erscheint theoretisch sowie empirisch diskussionswürdig. Denn die Disziplinierung, also das, was im obigen Zitat mit einer protonormalistischen Prägung ‚von außen' assoziiert wird, ist erst die Voraussetzung für Selbsttechniken, die auf einen erweiterten Freiheitsgrad – wie eben eine flexibelnormalistische Selbstführung – hinweisen. Von außen gelenkt wird das Subjekt dabei zwar auch, nur bleibt die ‚führende Hand' im Unterschied zur Disziplin verschleiert. In dem Modus von Gouvernamentalität, der sich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts entwickelt, stellen die Disziplinen vielmehr die Voraussetzung für den Zugang von Macht zu Körpern dar (vgl. Meißner 2010, 112). Macht verwebt die beiden Techniken miteinander – und genau das zeigt sich auch in den Fallbeispielen dieser Arbeit. Nun macht eine *analytische* Differenzierung zwischen Proto- und Flexibelnormalismus durchaus Sinn, vorausgesetzt, man denkt die Effekte dieser Strategien als subjektivierendes Zusammenspiel. Die These, wonach protonormalistische Praktiken, sprich eine „solche Außenlenkung [...] mit dem Flexibilitäts-Normalismus *unvereinbar*“ (Link 1998b, 266, Hervor. TB) ist, erscheint daher nicht haltbar. Denn unvereinbar sind die beiden Strategien gerade nicht, vielmehr bilden sie ein zwar ambivalentes, aber trotzdem zusammenspielendes ‚Normalisierungs-Team', das in der heutigen historischen Phase existentiell aufeinander angewiesen ist. So scheint eine rein protonormalistische Subjektivierung kein aussichtsreicher Regierungsmodus, ebensowenig wie eine rein homöostatische Selbstführung der Subjekte in Schwärmen. Es geht daher meines Erachtens empirisch vielmehr darum, das *Zusammenspiel der unterschiedlichen Techniken zu benennen und deren Verknüpfung mit der Selbstführung zu rekonstruieren*. Wie das Material dieser Studie zeigt, kann Schule, insbesondere die damit in Zusammenhang stehenden Erfahrungsräume, die mit dem durch Integration in Bewegung gebrachten Bildungsdispositiv zeitlich korrelieren, als geradezu prominenter Ort solcher Überlagerungen von Normalisierungstechniken gedacht werden.

Was in den meisten normalismustheoretischen Arbeiten jedoch unterbetont bleibt, ist der *Zwang, der sich auch in Regimen zeigt, die eine flexibelnormalistische Struktur aufweisen*.

So kann das Agieren der Direktorin im Fall Markus Oberndorfer als flexibelnormalistisch gelesen werden. Im Unterschied zu den protonormalistischen Absagen im Zuge des Übergangs erklärt sich diese bereit, den Schüler aufzunehmen – und setzt ihn gleichzeitig von den Koordinaten der Außengrenzen, die nicht zu überschreiten sind, in Kenntnis. Der Zwang, der mit einer solchen Positionierung an den Rändern der Normalzone einhergeht bzw. was es bedeutet, dauerhaft in den ‚borderlands' zu leben, bleibt in den meisten Schriften zum Flexibelnormalismus unterbeleuchtet. So ist hier lediglich von ‚Ausflügen' an die Grenze die Rede, welche unproblematisch bleiben, solange danach wieder in die Regionen der Mitte zurückgekehrt wird (Link 2006, 409). Anne Waldschmidt verweist hingegen deutlicher auf die dem Flexibelnormalismus innewohnenden Zwänge: „Die Normalisierungsstrategien üben keinen im engeren Sinne repressiven Zwang auf uns aus. Sie halten uns „lediglich“ dazu an, unser Verhalten danach auszurichten, was die Mehrheit von uns fordert“ (Waldschmidt 2003d, 88). Was derlei ‚Anhaltungen' durch eine Mehrheit in den Kontexten von Behinderung und Schule jedoch bedeuten können, zeigen die Fälle Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer nur allzu eindrücklich – und dies hängt einerseits damit zusammen, dass die Normalzone nicht nur durch eine normalistische, sondern eben auch normative Mitte konfiguriert wird. Andererseits erweisen sich die unterschiedlichen Regionen der Zone und ihre Distanz zum Zentrum als schwerwiegend in Bezug auf die damit verbundene ‚Lebensqualität'. Die Normalzone der Fähigkeiten ist von *Abstufungen geprägt, die sich von der Mitte bis zu den Rändern ziehen*. Körper werden hinsichtlich ihres Abstands zum Zentrum ‚vermessen' und



Subjekte entsprechend positioniert. Dadurch entsteht eine *fähigkeitsbezogene Rangordnung* innerhalb der Zone, die nach außen hin abfällt. Die hierarchisierten Positionen werden über Anerkennungspraktiken vergeben und sind daher auch affektiv besetzt. Eine Zugehörigkeit zum breiten ‚inneren Zirkel der Normalität‘ bedeutet für die Subjekte Sicherheit und Zugehörigkeit – sie müssen aber auch darauf achten, dass sie nicht in die Grenzbereiche oder gar die außerhalb gelegenen Felder des Anormalen abrutschen. Denn diese Szenarien sind ob der Inferiorität der Positionen mit Angst besetzt (vgl. dazu auch Hark 1999). Die auch von Link verortete Denormalisierungsangst, die als wesentlicher Bestandteil proto- als auch flexibel-normalistisch geprägter Subjektivierungsweisen verstanden werden kann, ist in Hinblick auf das empirische Material dieser Arbeit Effekt eines spannungsgeladenen Gefüges aus unterschiedlich aufgeladenen Feldern der Normalzone. Denn die begehrten zentralen Subfelder versprechen *Anerkennung*, die äußeren hingegen Marginalisierung und Prekariat. Zudem sind die in den marginalisierten Borderlands platzierten Subjekte einem erhöhten Maß an Beobachtung und normalisierender Disziplinierung ausgesetzt. Link hat wahrscheinlich ähnliche Szenarien vor Augen, wenn er darauf hinweist, dass flexibelnormalistische Regime im Anlassfall rasch in protonormalistische Strategien ‚zurückkippen‘ können (Link 2006, 438ff.). Meines Erachtens zeigt sich im konkreten Szenario Regelschule und Behinderung aber weniger ein „Kippen“ (ebenda, 438), sondern eben eine spezifische Konstellation der beiden Strategien, in denen protonormalistische Praktiken von Peers dominieren und es zum Paradoxon des gleichzeitigen In- und Ausgeschlossen Seins kommt.

Die Subjekte, welche die Normalzone bevölkern, lernen in den aufgezeigten Mechanismen, was es bedeutet ‚normal‘ zu sein, sich ‚normal‘ zu führen und den Körper entsprechend zu bearbeiten. Löst man den Blick von den Mikropraktiken der schulischen Normalzonen und denkt die damit verbundenen Subjektivierungsmuster als Effekt eines historisch kontingenten Modus von Macht, so zeigt sich die Schule hier (erneut) als *biopolitische Schnittstelle*, an der ‚gesunde‘, normalisierte Körper produziert werden. Dieser Sog wirkt besonders verletzend auf als different markierte Körper, die sich dem Regime der ‚normalen‘ Fähigkeiten anpassen müssen.

### 11.3 Möglichkeitsbedingungen für eine widerspenstige Selbstführung in ableistischen Spannungsfeldern von Schule

Neben den Selbsttechniken, die mit der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden können und eine forcierte Anpassungsbewegung an ableistische Körperideale beschreiben, lassen sich in den Fallgeschichten weitere Formen der Selbstführung rekonstruieren. Diese sollen in diesem Kapitel hinsichtlich ihrer Bedingungen, aber auch ihrer Potenziale für Inklusion eingehender betrachtet werden.

Für die erwähnten Formen der Selbstführung ist *ein Wissen über den eigenen Körper charakteristisch, das nicht die Konturen individualistischer Diskurse trägt*. Im Gegensatz zu den defizitären Denkweisen, die in den ableistisch strukturierten Räumen von Schule eingeübt werden, stellt hierbei nicht körperliche Normalität die Voraussetzung für Partizipation und Anerkennung dar, sondern eine barrierefreie Lernumwelt. Dadurch wird das möglich, was Simon Harrauer als „normale[s] Schulleben“ (SH 180) bezeichnet. Diese Normalitätskonstruktion ist von bedingungsloser Teilhabe gekennzeichnet und verweist nicht auf Grenzen von Normalität – zumindest nicht in Relation zu körperlichen Fähigkeiten. Hier schimmert ein Normalitätsverständnis durch, das in der Normalismusforschung als *transnormalistisch*

konzeptionalisiert worden ist. Transnormalismus meint in diesem Zusammenhang, dass die Differenz zwischen Beeinträchtigung und Normalität aufgehoben wird. Denkt man den Proto-, aber auch den Flexibelnormalismus als biopolitische Strategien, die um eine – zwar unterschiedlich intensive, aber eben doch stets vorhandene – wirkmächtige Norm herum aufgebaut sind, diese reproduzieren und dadurch Selbstnormalisierungsimperative erzeugen, so kann der Transnormalismus als „konkrete Utopie“ (Link 2006, 32) erachtet werden, die der Normalisierungsmacht gewissermaßen ein ‚Schnippchen schlägt‘ und andere Selbstverhältnisse ermöglicht:

„Die besondere Stärke dieser Räume liegt darin, die Erfahrung zu ermöglichen, ganz selbstverständlich als Mensch – ohne Label – Teil einer menschlichen Gemeinschaft zu sein. Sie erlauben es, sein Anderssein zu vergessen, indem sie einen barrierefreien, diskriminierungsfreien Raum erzeugen, der die Differenzkategorien verblassen lässt“ (Boger 2015, 56). Körperliche Fähigkeiten sind dann nicht mehr erzwungene ‚must haves‘, sondern sie verlieren ihre hegemoniale Relevanz in Relation zur Differenz. Für eine solche Normalität sind Praktiken der Ermöglichung vonnöten – wie persönliche Assistenz, aber auch das Erschaffen von zugänglichen Räumen. Zudem erfordern sie eine spezifische Arbeit am Selbst, um, wie Swantje Köbsell es formuliert, „Beeinträchtigung als wichtigen Teil...[der] Persönlichkeit zu sehen und zu akzeptieren, anstatt sie zu verdrängen oder zu kompensieren“ (Köbsell 2007, 11). Diese Arbeit am Selbst wurde als Arbeit an der ‚Akzeptanz der Behinderung‘ bestimmt. Sie ist nötig, weil *transnormalistische Konstruktionen unter ableistischen Hegemonien keine Selbstläufer* sind, sondern diskursive Gegenentwürfe, die erarbeitet werden müssen und die *Zugänglichkeit zu entsprechenden Diskursen* voraussetzen – mit denen die körperliche Differenz ‚anders gedacht‘ werden kann. Ein solches Selbstverhältnis bedeutet auch eine Akzeptanz der (Inter-)Dependenz, eine *selbstverständliche Angewiesenheit auf Andere*, was aber nicht als Beschränkung von Autonomie gedacht wird, im Gegenteil: Aufgrund des sich als dependent-Begreifens kann Simon Harrauer eine besondere Form von Handlungsfähigkeit entwickeln. Dementsprechend zeigt sich in der Fallrekonstruktion, dass ein solcher Transnormalismus des Feldes körperlicher Fähigkeiten als *kollektives Projekt* gedacht werden muss, in das viele Akteur\*innen involviert sind: Familien, Direktor\*innen, Lehrer\*innen und Mitschüler\*innen. Nur so können Beziehungen zwischen den Subjekten entstehen, in denen ein solidarischer, nicht besonderer Umgang mit Beeinträchtigung gelebt und ableistische Imperative außer Kraft gesetzt bzw. abgewehrt werden können. Denn auch transnormalistische Zonen sind lokal, mitunter brüchig und daher auch vor ableistischen Übergriffen nicht gefeit.

Entscheidend ist nun für eine in Bezug auf ableistische Normen widerständige Selbstführung bzw. den Aufbau eines Selbstverhältnisses, das nicht von der Tyrannei fähigkeitsbezogener Normalvorstellungen geprägt ist, der bereits erwähnte Zugang zu Diskursen, die eine solche Arbeit am Selbst erlauben. Anhaltspunkte für einen entsprechenden Umgang mit Beeinträchtigung finden sich in den Ermöglichungspraktiken institutioneller Akteur\*innen. So kann abgestützt auf die empirischen Befunde die These vertreten werden, dass über Praktiken der Ermöglichung, wie dem Abbau physischer Barrieren, der Persönlichen Assistenz und Formen offenen Lernens *ein transnormalistisches Verständnis von Körpern befördert werden kann*, das als diskursive Ressource von den Subjekten übernommen werden kann. So können *spezifische institutionelle Praktiken einen ermächtigenden Einfluss auf die Subjektivitäten* der Schüler\*innen haben.

In den Erzählungen von Simon Harrauer und Kathrin Horvath werden jedoch gerade *schulexterne Räume* bezüglich der Aneignung diskursiver Handlungsfähigkeit als besonders

einflussreich hervorgehoben. Simon Harrauer wächst in den Räumen der Familie mit ‚Gegen-Diskursen‘ auf, die als Wissen über institutionelle Diskriminierung und die kollektiven Errungenschaften der Behindertenbewegung rekonstruiert wurden. Das Besondere in Bezug auf die anderen Fälle ist nun, dass Simon Harrauer damit bereits sehr früh, eben auch in einer Phase, in der Menschen sehr formbar, verletzlich und offen für den Zugriff von Macht sind (vgl. Butler 2001), (Selbst-)Deutungsangebote zur Verfügung gestellt bekommt, die eine den ableistischen Normalitätserwartungen gegenüber widerspenstige Selbstführung erlauben – ein ‚Glücksfall‘, wie der Biograph weiß.

Kathrin Horvath erhält erst in der Endphase der Sekundarstufe Zugang zu ähnlichen Deutungsressourcen, die in den Räumen der Torballgruppe vermittelt werden. In ihrem Fall ermöglichen sie in Verbindung mit dem Erwerb eines Wissens über Barrierefreiheit eine Kritik der Verhältnisse, die das Selbst form(t)en; zu dem, was Foucault als „Entunterwerfung gegenüber dem Spiel der Macht und der Wahrheit“ (Foucault 1992, 18) bezeichnet. In diesem Prozess können Selbstverhältnisse reflektiert und ermächtigende Praktiken eingeübt werden, welche es erlauben, „nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebenda, 12).

In den rekonstruierten Diskursen schimmert ein soziales Modell von Behinderung durch, womit alternative Selbsttechnologien (Einfordern von Barrierefreiheit, Akzeptanz der Beeinträchtigung, Aufbegehren gegen Diskriminierung) verwoben sind. Über diese Diskurse wird das kollektive Wissen der Behindertenbewegung transportiert – und dieses kann als entscheidende biographische Ressource erachtet werden – in Kombination mit der sozialen Ressource Peers. Swantje Köbsell (2007, o.S.) erachtet die Präsenz von Peers in den Räumen von Regelschule (im Sinne behinderter Mitschüler\*innen) als wesentlich für positive Erfahrungen von schulischer Integration – mit Hinweis auf die Bedeutung von Peer-Counseling. Gerade der letztgenannte Aspekt, die Relevanz von Peer-Counseling im Kontext von Schule und Behinderung, bestätigt sich im empirischen Material dieser Studie – gerade wenn Peer-Counseling bedeutet, *Zugang zu den Wissensbeständen der Behindertenbewegung* zu ermöglichen – denn mit den als ermächtigend bestimmten Deutungsmustern und Angeboten an Selbsttechnologien kann auch in eventuell behindernden, ableistischen schulischen Umwelten eine emanzipatorische Handlungsfähigkeit generiert werden (dieser Aspekt sowie die Verpflichtungen von Schulen zur Ermöglichung einer solchen Selbstführung werden in einem weiteren Kapitel nochmals aufgegriffen).

Die hier zusammengeführten Ergebnisse zu einer *Selbstführung entgegen ableistischen Körper-Imperativen* scheinen auf einen radikalen Gegenentwurf zu rezenten, hegemonialen Modi der Subjektformung zu verweisen. In zahlreichen Arbeiten, die sich unter einer gouvernementalitätstheoretischen Sichtweise der Subjektproduktion im Neoliberalismus gewidmet haben, wurde auf die damit verbundenen problematischen Selbstverhältnisse hingewiesen. Diese werden entlang von Zerrbildern eines hyperautonomen Subjekts geprägt, das ganz individuell Fähigkeiten erwirbt und (scheinbar) vollkommen selbstständig sein Leben meistert. Typisch dafür ist der Glaube „an die nahezu unbegrenzte *Fähigkeit des Einzelnen*, sein Leben nach eigenem Entwurf zu gestalten“ (Bröckling 2000, 158, Hervor. TB). Das neoliberale Selbst führt sich als Arbeitskraftunternehmer\*in, die sich den in immer höherer Frequenz wechselnden Bedingungen und Anforderungen beständig anpasst (vgl. Voß & Pongratz 1998) und die dazu nötigen Qualifikationen sammelt oder sich erfolgsversprechend beraten lässt (vgl. Traue 2010). Dieses Subjekt bleibt fit, besitzt ein gesundes Äußeres, versprüht Tatendrang und lebt eine obligatorische Performativität von Leistung (Krasmann 2000, 200). Sein Handeln wird durch eine „Art permanentes ökonomisches Tribunal“ (Foucault 1979,

zit. nach Lemke 2011, 10), das über ihm schwebt, bestimmt. Sein Körper ist demnach als Potenzialität von Fähigkeiten zu denken, die es zu optimieren gilt. Die möglichen Folgen einer solchen Selbstführung auf Individualisierung und dem damit einhergehenden Phantasma von vollkommener Autonomie hat Alain Ehrenberg in seinem Buch „Das erschöpfte Selbst“ (Ehrenberg 2004) präzise beschrieben. So schwankt das neoliberale Subjekt zwischen Depression, Selbstverwirklichung und permanenter Leistung.

Wesentlich ist für all die zuvor aufgelisteten Charakteristika der Selbstführung nun die Basisannahme, dass das Subjekt für seinen ‚Erfolg‘, seine finanzielle und gesundheitliche Absicherung, oder eben auch sein Scheitern *individuell* verantwortlich ist. Dementsprechend bildet es auch seine Fähigkeiten individuell heraus. Fähigkeit ist dieser Lesart des Mainstreams zufolge nicht etwas, das innerhalb sozialer Relationen entsteht (vgl. Buchner et al. 2015), sie ist kein Produkt kollektiver Bemühungen oder befähigender sozialer Umwelten, sondern Resultat des Fleißes und der Anpassungswilligkeit des Einzelnen. Die daraus entstehenden Subjektivitäten beinhalten den Glauben an die eigene Unverwundbarkeit und ein schier unerschöpfliches Potenzial für Fähigkeitsoptimierung – der Norm der Individualität (Bröckling 2000, 155f.) sowie dem Primat der Selbstverantwortlichkeit entsprechend – einen Unwillen, auf die Bedürfnisse der Anderen einzugehen (Wolbring 2012, 79). *Das neoliberale Selbst ist daher auch ein hyperableistisches Selbst, das den Normen der Inklusion gegenübersteht.* Der Selbstentwurf von Simon Harrauer, der sich als selbstverständlich (inter-)dependentes Subjekt denkt und daraus seine Handlungsfähigkeit schöpft, verweist demgegenüber darauf, dass Menschen „gerade in ihrer je besonderen Individualität, nur in konstitutiven Relationen zu und mit anderen existieren“ (Meißner 2015, o.S.). Diese Subjektivität, die ohne ableistischen Normalisierungszwang und polare Zuschreibungen von nicht/fähig auskommt und, so könnte man sagen, die eigene Verletzlichkeit und Angewiesenheit auf Andere als basale Annahme verinnerlicht hat, stellt eine „Gegenerzählung dar, die sich explizit als Alternative zur Ontologie des Individualitätsdispositivs setzt“ (Meißner 2015, o.S.). Somit kann die Selbstpräsentation von Simon Harrauer als wesentlicher Beitrag für eine zukünftige, *solidarische inklusive Gesellschaft* erachtet werden, der die *Eckkoordinaten einer Selbstführung beschreibt, welche auf Interdependenz und Transnormalismus* beruht.

#### 11.4 Subjektivierung zwischen Fähigkeitszwang und Befähigung – Implikationen für ableismuskritische Forschung

Wie die bisherige Auseinandersetzung mit dem empirischen Material dieser Arbeit gezeigt hat, stellt Ableism ein brauchbares theoretisches Werkzeug dar, um Bildungsprozesse im Kontext von Differenz kritisch zu untersuchen. Das derart geprägte Nachdenken über Normalitäten und Fähigkeiten erweist sich als produktiv für zukünftige inklusive Prozesse und Forschungsarbeiten zum Thema Inklusion. In den letzten Jahren wurde in den deutschsprachigen Disability Studies die Debatte um Ableism aufgegriffen (siehe hierzu Masko 2010, 2011, Köbsell 2015a+b, Pfahl & Buchner 2015). Einige der dabei entstandenen Diskussionslinien sollen an dieser Stelle mit den Befunden dieser Arbeit zusammengeführt werden. Dabei wird vor allem an Gedanken angeknüpft, die ich gemeinsam mit Lisa Pfahl und Boris Traue entwickelt habe (Buchner et al. 2015). So werbe ich für ein differenziertes Verständnis von Fähigkeit(en), um einer eindimensionalen Lesart des Konzepts Ableism entgegenzuwirken und das Potenzial einer ableismuskritischen Analyse für Subjektivierung in den Kontexten von Behinderung und Schule präziser zu fassen. Der Nutzen einer solchen theoretischen Matrix liegt einerseits

darin, auf Normalisierungs- und Differenzierungspraktiken zu verweisen, über die ableistische Selbstverhältnisse erzeugt werden – gerade im Kontext von Bildungsprozessen. Andererseits kann das Nachdenken über Fähigkeiten dazu dienen, die Frage danach zu stellen, *wozu Subjekte in Schulen überhaupt befähigt werden sollen*.

Ableism verweist zunächst einmal auf eine kulturelle Konstellation, in der Subjekte über die An- bzw. Aberkennung von Fähigkeit(en) bestimmt werden. Dies umschließt ab- und aufwerthende Praktiken. Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Anerkennung von Fähigkeit(en) per se kein negativ-diskriminierender Zug ist. Denn die seit der Aufklärung propagierte Idee des Erwerbs von Fähigkeiten führte zunächst zur Emanzipation von theologischen und feudalistischen Gerechtigkeitskonzeptionen (das Verfügen über Fähigkeiten ist in diesen Modellen von Gott gegeben, vgl. ebenda, o.S.). Die Anerkennung von Fähigkeiten lässt sich auch nicht einfach abschaffen (und sie sollte auch nicht abgeschafft werden!), dient sie doch auch zur Organisation gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Als problematisch erweist sich hingegen ein Verständnis von Fähigkeiten, das an das einstmals emanzipatorische, bürgerliche Modell anschließt und dieses mit Vorstellungen von Leistungsgesellschaft verwebt. Wie im vorigen Kapitel unterstrichen wurde, stellt der Neoliberalismus den vorläufigen Gipfel dieser Bewegung dar, wenn Fähigkeiten als Potenzial des Einzelnen gedacht werden, die es durch Fleiß und Selbstoptimierung ‚selbstständig‘ zu entwickeln gilt – und wer das nicht kann, trägt selbst dafür Verantwortung und gerät ‚zu Recht‘ in die Marginalien der Gesellschaft. Der Erwerb von Fähigkeiten, also die *Befähigung des Subjekts*, meint einen Prozess, der als interdependentes Zusammenspiel gedacht werden muss. Befähigung ist zudem abhängig vom Zugang zu Diskursen, wie etwa ermächtigenden Gegen-Diskursen, aber auch der Beschaffenheit hegemonialer Diskurse, welche die Relationen zwischen Subjekten in einer bestimmten Epoche strukturieren. Analog dazu werden bestimmte Fähigkeiten je nach historischen Phasen relevant, andere hingegen als vernachlässigbar erachtet (vgl. Wolbring & Yumakulov 2015).

Gregor Wolbring (2012, 78) weist darauf hin, dass die Orientierung an Fähigkeiten nicht zwangsläufig negativ gelesen werden muss: Demnach präferieren wir alle bestimmte Fähigkeiten, die wir als wichtig erachten und andere erscheinen uns unwichtig. Befähigung bedeutet schließlich auch den Aufbau und das Ausweiten von Handlungsfähigkeit. Der Blick auf Fähigkeiten steht nun aber auch für ein heuristisches Konzept, mit dem gesellschaftlich hegemoniale bzw. kulturell prämierte Fähigkeiten in ihrer *konstitutiven Verwobenheit für Behinderungsprozesse* untersucht werden können. Es geht hier auch darum, die historisch kontingenten ‚ability preferences‘ (Wolbring 2012, 2008) bezüglich ihres Beitrags zu Körpernormen und –idealen zu befragen und ins Visier zu nehmen, wie durch diese Fähigkeitsvorstellungen soziale Räume, Subjektivitäten und Relationen bestimmt sowie Ein- und Ausschluss organisiert werden. Der Begriff *Able-ism* betont – analog zur über andere Ismen fokussierten Kritik an sexistischen, rassistischen, etc. Herrschaftsverhältnissen – die unterwerfenden als auch diskriminierenden Aspekte von Fähigkeitsorientierung. Es geht dabei darum, auf die *Grausamkeiten ableistischer Fähigkeitsregime* hinzuweisen, die oft im *Schatten der Aufmerksamkeit* liegenden, tief in der europäischen Kultur verwurzelten *Annahmen zu essentiellen Fähigkeiten aufzudecken* und ihre *produktive Verwobenheit in behindernde Körperverhältnisse* zu thematisieren. Die Bevorzugung bestimmter Fähigkeiten als Ausdruck hegemonialer Körperdiskurse, über die geregelt wird, wer über welche Fähigkeiten verfügen muss, um anerkannt zu sein, sowie die damit verbundene Gegenüberstellung von Beeinträchtigung als konstitutivem Außen (Derrida 2004), können als ableistisch definiert werden. Das bedeutet eben gerade nicht eine Verurteilung von Fähigkeitsorientierung ‚an sich‘, sondern eine Kritik an den diskursiven Konstellationen und

Praktiken, die zur Benachteiligung bestimmter Körper und damit auch Subjekten führen. Denn gegen den Erwerb von Fähigkeiten ist freilich nichts einzuwenden, sie sind für Subjektwerdung von zentraler Bedeutung und generieren Handlungsfähigkeit. Allerdings – und dies sei an dieser Stelle betont – ist darauf hinzuweisen, dass ableistische Körper-Normen nicht nur im Kontext von Beeinträchtigung zu Verwundungen führen können, sondern einen generellen Zwang zur Ablebodiedness generieren, der auf alle Subjekte zurichtend und damit auch potenziell verletzend wirkt.

Eine ableismuskritische Analyse, wie sie in dieser Arbeit durchgeführt wurde, fragt demzufolge einerseits danach, *wie ableistische Normen zurichten und auch zu Behinderung führen*. Andererseits nimmt sie jene *Prozesse von Befähigung* und die damit verbundene Strukturierung von Räumen in den Blick, die zu einer Handlungsfähigkeit führen, die *ohne Unterwerfung unter ableistische Prämissen oder zumindest ein von derlei Normen ‚nicht dermaßen regiert Werden‘* ermöglichen.

In der vorliegenden Untersuchung wurden Subjektivierungsprozesse in Regelschulen erforscht. Schulische Subjektivierungsprozesse können, wie ausgeführt wurde, auch als Befähigungsprozesse gelesen werden, die auf das Bewältigen gesellschaftlicher Verhältnisse in postschulischen Phasen und den darin eingelagerten Räumen ausgerichtet sind. Schule als Ort für Subjektbildung beinhaltet daher auch eine (vorbereitende) Anpassung um Teilhabe zu ermöglichen. Damit wird der zuvor umrissene, ableismuskritische Blickwinkel auf einen spezifischen, für Subjektwerdung zentralen Raum gelenkt und danach gefragt, welche Gestalt die darin erfolgende Befähigung annimmt – unter Bezugnahme auf die biographischen Erzählungen junger behinderter Personen. Im Anschluss an Foucault bedeutet eine ableismuskritische Perspektive auf schulische Subjektivierungsprozesse, *die Frage nach der ‚Akzeptabilität der Bedingungen‘ (Foucault 1992, 34) zu stellen*, mit denen Subjektformierungen in Zusammenhang gebracht werden können, also wie hier auf postschulische Verhältnisse vorbereitet wird.

Wie im Fallvergleich deutlich wurde, lassen sich in allen drei Fällen Subjektivierungsprozesse ausmachen, die auf unterschiedliche Art zu einem nachschulischen Leben in ableistischen Umwelten befähigen. Befähigung verweist dabei auf ein Spektrum, das von der Verinnerlichung von und gewaltvollen Anpassung an als essenziell (für schulische Teilhabe erachtete) körperliche Fähigkeiten bis zu einer Selbstführung, welche eine *ableistische conditio sine qua non herausfordert und ein ‚anders Denken‘ (und Handeln) ermöglicht*, reicht. So kann zwischen ableistischen und den im obigen Sinne als ermächtigend bezeichneten Befähigungen im Kontext von Schule differenziert werden. Befähigend und damit auch (postschulische) Handlungsfähigkeit generierend wirkt Schule in gewisser Hinsicht in allen Fällen. Wie daran ersichtlich wird, ist schulische Subjektivierung mit der Aneignung von Fähigkeiten unauflöslich verstrickt. Eine ableismuskritische Betrachtungsweise dieser Prozesse ermöglicht es, die behindernden, diskriminierenden Bedingungen für und Anteile von schulischer Befähigung gezielt in den Blick zu nehmen. Mit einer ableismuskritischen Lupe lässt sich, in Kombination mit einer subjektivierungstheoretisch informierten Biographieanalyse, zum Beispiel das *Gewaltvolle an Markus Oberndorfers Selbstnormalisierung* im Kontext des Gymnasiums herausarbeiten.

In Hinblick auf diese Befunde lässt sich bezüglich der Professionalisierung von Lehrkräften sowie der Gestaltung von Schule danach fragen, welche Fähigkeiten in Schulen wozu generiert werden sollten – und welche Fähigkeiten Lehrer\*innen sich aneignen sollten, um eine ermächtigende Befähigung ohne Normalisierungsvorgaben erzeugen zu können. Mit Blick auf die Fälle ist eine Befähigung möglich, die ohne ableistische Grausamkeiten auskommt – und



hier scheinen reformpädagogische Didaktiken und ein transnormalistisches Wissen essentiell zu sein.

### 11.5 Normalitätsurteile, Freundschaften und die ableistische Dividende: Peers und Subjektivierung

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Einfluss von Peers auf Subjektivierungsprozesse in den Kontexten von Schule und Behinderung ausführlich untersucht. Wie deutlich wurde, ziehen Biograph\*innen die Relationen zu ihren Mitschüler\*innen als zentralen Indikator für die Bewertung ihrer schulischen Erlebnisse heran. Bei den diesbezüglich angeführten Erfahrungen handelt es sich um geronnene Konstruktionen, die sich auf vergangene Interaktionen mit Peers beziehen. Die Schilderungen zur Sozialität reichen dabei von Exklusions- und Mobbing Erfahrungen, die aus biographischer Sicht „eine riesen-klaffende Wunde“ (KH 875) hinterließen, bis zu Freundschaften und einem solidarischen Miteinander. Die starke Betonung von Peers als prägnanten Bestandteil des Erlebens von Schule überrascht nicht. Bereits vor 40 Jahren wurde auf die Bedeutung von dem, was Jürgen Zinnecker in Anlehnung an das Goffmansche Vokabular als ‚Hinterbühne‘ von Schule (Zinnecker 1975) bezeichnet hat, hingewiesen. Schließlich kann Schule als hochrelevanter, dicht besiedelter Ort von Gleichaltrigen erachtet werden. Ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche lernen miteinander umzugehen, Freundschaften zu schließen, sich zu lieben – aber auch Hackordnungen auszufechten; sich und andere innerhalb von Differenzordnungen (Mecheril & Plößer 2011) zu positionieren und diese diskursiven Gebilde zu (re-)produzieren. Überraschend ist allerdings, *wie wenig Beachtung innerhalb der deutschsprachigen Inklusionsforschung den Beziehungen und Dynamiken zwischen Peers geschenkt wurde*. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit dargelegt, steht die Untersuchung von Sozialität und Behinderung erst am Anfang. Hier wurde vor allem im Rahmen von quantitativen Studien eine Ausgrenzung von behinderten Schüler\*innen festgestellt (z.B. Huber 2009, Schwab et al. 2015). Auf internationaler Ebene wurde dem Erleben von Sozialität hingegen weitaus häufiger und bereits sehr viel früher Beachtung geschenkt. Kritisch ist, wie erörtert wurde, zu den quantitativen Studien, die sich dem Themenfeld widmen, anzumerken, dass hier zwar die Phänomene Exklusion oder Marginalisierung in den Blick genommen werden, diese aber mitunter individualisierend erklärt werden. Hinsichtlich der qualitativen Forschungsarbeiten wurde kritisiert, dass diese häufig bei eher simplen Verständnissen von ‚voice‘ oder ‚experiences‘ stehen bleiben und dem Zeitlichen, im eigentlichen Sinne Prozesshaften von Ausschluss selten Aufmerksamkeit schenken.

Unter einer subjektivierungstheoretischen Perspektive scheinen die bisherigen Befunde der Forschung zwar auf ein relevantes Problem von Integration und Schule aufmerksam zu machen. Dessen Effekte auf das Subjekt und die damit verwobenen Konstellationen und Entwicklungen werden dabei aber nur unzureichend in den Blick genommen.

In den Fallrekonstruktionen wurde herausgearbeitet, dass Exklusion und Inklusion nicht starre, sich gegenüberstehende Phänomene sind, sondern als *räumlich sowie zeitlich fluide Prozesse* verstanden werden können – von daher sind die ‚Punkterhebungen‘, wie sie in vielen quantitativen Studien durchgeführt wurden, auch ein Stück weit zu relativieren. In den biographischen Konstruktionen werden Erlebnisse von Ausgrenzung dramatisch hervorgehoben, gleichzeitig werden sie aber auch als räumlich und zeitlich begrenzte Episoden dargestellt, deren Wirkmächtigkeit sich jedoch über die betreffenden schulischen Abschnitte hinaus, im Fall von Kathrin Horvath bis ins Heute hinein, erstreckt. Deutlich wurde zudem, dass

Mitschüler\*innen und Lehrer\*innen maßgeblich in Exklusionsprozesse verwickelt sind. So brachten die Erzähler\*innen die negativen Erfahrungen zu Schule und Sozialität überwiegend mit besondernden institutionellen Praktiken und unsensiblen bzw. überfordertem pädagogischen Personal in Zusammenhang. Die diskriminierenden Anrufungen von Peers, die teilweise mit brutalen Einweisungen in inferiore Positionen einhergehen, sind, wie gezeigt wurde, *nicht als Effekte eines naturwüchsigen Aushandelns von Rangordnungen unter Peers* zu verstehen, sondern als *Dynamiken, die innerhalb machtvoller Normalitätsordnungen* entstehen. Diese sind Ausdruck einer ableistischen (Schul-)Kultur und den damit verwobenen institutionellen Praktiken, die weniger auf die Generierung solidarischer Klassengemeinschaften und Vermittlung ermächtigender Techniken als auf Therapeutisierung und protonormalistische Normalisierung ausgerichtet sind. Die hinsichtlich Sozialität positiv gераhmten biographischen Erfahrungsräume werden folgerichtig mit dem positiven Wirken von professionellen Akteur\*innen in Verbindung gebracht. (Erfahrungs-)Räume von Regelschule sind demnach über pädagogische Praktiken gestaltbar – auch wenn die Vorgänge auf der Hinterbühne, wie der Name bereits verrät, sich häufig dem Aufmerksamkeitsradius von Lehrer\*innen entziehen (vgl. Søndergaard 2012, 362).

Peers agieren im Rahmen der (symbolischen) Ordnung von Schule – und die damit verbandelte Schulkultur gilt es in Richtung inklusiver Werte zu bearbeiten. Geschieht dies nicht, dann können, wie gezeigt wurde, Peers zu grausamen Normalitätsrichter\*innen mutieren. Mitschüler\*innen werden so zu den heimlichen Herrscher\*innen der Normalitätszone der körperlichen Fähigkeiten. Was anhand des Materials dieser Studie nicht empirisch in den Blick genommen werden kann, aber gerade aus einer ableismuskritischen Perspektive ein lohnendes Unterfangen darstellt, wäre danach zu fragen, wie nichtbehinderte Schüler\*innen Normalität und Fähigkeiten konstruieren und welchen Mehrwert sie daraus ziehen. Es erscheint zunächst schlüssig, dass diese Schüler\*innen durch die inferiore Platzierung der Anderen sich als superior positionieren und gebärden können. Über die Veränderung kann die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚Normalen‘ hergestellt und stabilisiert werden, was als affektiver Gewinn der Mehrheiten ableistischer Regime erachtet werden kann, oder, mit Marsha Eggers formuliert: Nichtbehinderte Peers generieren in diesen Settings eine „hegemoniale Dividende“ (Eggers 2010, 60), konkret: eine *ableistische Dividende*. Das ‚Mobbing‘ von behinderten Schüler\*innen stärkt dann die Mitte der Normalzone und trägt zur positiven Emotionalität des ‚normal Seins‘ bei. Gleichzeitig kann aber angenommen werden, dass dadurch auch ein Druck für die vermeintlich ‚Normalen‘ entsteht. Denn Normalität gilt es permanent performativ (wieder) herzustellen – und dieser Zwang wirkt auf die Handlungsmöglichkeiten aller einengend. Subjekte richten den ableistischen Radar aufeinander und forcieren damit Normalisierungsdruck und Fähigkeitsimperative – das Wissen über die Kontingenz des Dazugehörens zur vermeintlich ‚normalen Mitte‘ liegt in dieser Art von Peerkultur als bedrohlicher Schatten über allen Schüler\*innen.

Wie deutlich wird, können durch eine Subjektivierungsanalyse biographischer Erzählungen die Komplexitäten des Zusammenspiels von Peers und Subjektivität in den Blick genommen werden – auch hinsichtlich der damit verbundenen Prozesse über Zeit und Raum. Unter einer machtkritischen Perspektive auf die damit verbundenen Normalitätskonstruktionen konnte ein individualisierender Blickwinkel vermieden und untersucht werden, nach welchen Regeln Subjektwerdung im Rahmen ableistischer Relationierungen zwischen Schüler\*innen geschieht. Gleichzeitig wurde herausgearbeitet, welche sozialen Bedingungen und diskursiven Ressourcen es braucht, um ermächtigende Befähigungen von Subjekten zu fördern.

## 12 Schlussfolgerungen für Professionalisierung und Schulentwicklung im Kontext von Inklusion

Disability Studies in Education erheben den Anspruch, nicht nur auf (kultur)theoretischer Ebene das Zusammenspiel von Behinderung und Bildung zu untersuchen. Vielmehr sollen die Befunde in einen kritischen Dialog mit der Praxis gebracht werden bzw. in diese einfließen. Dieser Ansatz wird auch in der vorliegenden Arbeit vertreten. Inklusive Bildung stellt ein zentrales Ziel österreichischer, aber auch der meisten anderen europäischen Bildungspolitik dar (vgl. Smyth et al. 2014). In den Debatten um schulische Inklusion wurde an verschiedenen Stellen betont, dass die Etablierung inklusiver Bildung einen umfassenden Wandel auf organisationalen und politischen Ebenen bedingt und dieses Ziel mit einem schlichten Etikettenwechsel (Inklusion statt Integration) bei gleichbleibenden Strukturen nicht erreicht werden kann (Boban & Hinz 2011, Hinz 2009, Hinz et al. 2013). Ein solches Verständnis erfordert ein Umdenken auf mehreren Ebenen des Bildungssystems und den Aufbau von Rahmenbedingungen, innerhalb derer inklusive Räume entstehen können – was als kollektives Projekt aller im Kontext von Schule tätigen Akteur\*innen zu verstehen ist. Eine solche Unternehmung erfordert die Reflexion bisheriger Selbst- und Praxisverständnisse, da mit inklusiver Bildung ein neues, verändertes Anforderungsprofil für in Schulen professionell Tätige notwendig wird (vgl. Moser 2014, 92; Seitz 2011, 51), das über bloße unterrichtliche Tätigkeiten hinausgeht und auch Aufgaben der Schulentwicklung umfasst (vgl. Feyerer 2015, Brunner et al. 2014, Hinz & Kruschel 2013).

Das empirische Material dieser Studie stammt aus biographischen Interviews, die mit Mitgliedern der sogenannten ‚ersten integrierten Generation‘ durchgeführt wurden. Ihre schulbiographischen Erfahrungen beziehen sich daher auf eine etwas zurückliegende historische Periode, sie können aber dennoch als aufschlussreich für aktuelle sowie zukünftige Transformationsbemühungen in Richtung schulische Inklusion erachtet werden. Welche Erkenntnisse können also aus den Befunden der vorliegenden Arbeit für Professionalisierung und den Aufbau inklusiver Schulen gezogen werden? Diese Fragen werden in den nachfolgenden Subkapiteln eingehender behandelt.

### 12.1 ‚Doing inclusion‘: Inklusive Räume von Schule ermöglichen

In allen präsentierten Fallrekonstruktionen finden sich Erfahrungen von Schule, die als Hinweise auf inklusive Räume von Unterricht gelesen werden können. Diese beziehen sich vor allem auf Räume von Volksschulen, die Anzeichen einer spezifischen pädagogischen Architektur aufweisen: Über Formen des offenen Lernens, Projektarbeit, passgenaue, nicht besondernde Unterstützung und die Adaption von Settings und Aufgaben wird versucht, die Teilhabe aller Schüler\*innen zu fördern. Solche im Zuge der Rekonstruktion als *Ermöglichungsräume* bezeichneten Räume tragen die Spuren einer inklusiven Didaktik, wie sie von Ewald Feyerer als „Gütekriterien inklusiver Pädagogik“ (Feyerer 2012, o.S.) benannt wurden. Dementsprechend wird Heterogenität von Schüler\*innen in Ermöglichungsräumen nicht mit Homogenisierung oder einer stigmatisierenden Aufladung von Differenzen beantwortet, sondern mit der Konstruktion von Lernumwelten, die eine Partizipation aller Kinder gewährleisten. Die Erinnerungen an diese Räume von Volksschule zeigen demnach, wie ein

inklusives Miteinander – zumindest im Kontext von Unterricht – funktionieren kann und welche Kompetenzen von Lehrer\*innen es dazu braucht: Sie sollten über ein Wissen zu „alternativen Lernstrategien“ (Meijer 2005, 26) verfügen und dieses gewinnbringend in die Organisation und Durchführung von offenem Unterricht einbringen können. Es geht also um die Vermittlung von Modellen inklusiver Didaktik, aber auch um ein Training in deren praktischer Umsetzung. Professionell Tätige sollten zudem, wie nicht zuletzt der Fall Kathrin Horvath eindrücklich zeigt, mit einem umfassenden Know-how zu Barrierefreiheit und entsprechenden Techniken, im Sinne eines spezifischen Wissens zu assistiven Technologien und Adaptionsmöglichkeiten von Räumen und Unterricht (siehe hierzu auch Capovilla & Gebhardt 2016, Laarhoven et al. 2007), ausgestattet sein. In Zielperspektive einer inklusiven Lehrer\*innenbildung gilt es also, aufgrund der Resultate der vorliegenden Untersuchung die angesprochenen Kompetenzen in Ausbildungs- und Weiterbildungsprozessen zu vermitteln und zu stärken.

In den Fallrekonstruktionen wurde, im Unterschied zu Ermöglichungspraktiken, allerdings auch jenes Agieren von Professionellen relevant gemacht, das den Aufbau eines defizitären Verständnisses von Differenz nach sich zog und soziale Marginalisierung förderte. Derartige Praktiken waren zuvor bereits als spezifische, problematische Form der ‚Integration sonderpädagogischer Techniken‘ in Regelschulen hinterfragt worden, da sie Teilhabe tendenziell erschweren. So kann mit Blick auf das Modell der Normalzone der körperlichen Fähigkeiten gesagt werden, dass defizitorientiert-medizinische sonderpädagogische Praktiken und Wissensbestände produktiv in die rekonstruierten Subjektivierungsprozesse in Regelschulen verstrickt sind und die Entwicklung einer problematischen normalisierenden Selbstführung befördern. In den *‚Séparées der Regelschule‘* werden *individualistische Diskurse übertragen und dadurch körperliche Differenz markiert und relevant gemacht* – was den Aufbau eines entsprechend defizitär konnotierten Wissens nahelegt. Gerade die als sinnlos empfundenen Sehübungen in den „Integrationsstunden“ von Kathrin Horvath können als reduzierbare, aber eben dennoch verpflichtende Praktik der Subjektposition ‚Schüler\*in mit SPF‘ und diskursiver Partikel eines kategorialen Zugangs zu Behinderung verstanden werden, der sich nur allzu häufig in pauschalisierten therapeutischen Programmen für behinderte Schüler\*innen zeigt (vgl. Krawitz 1997, 331ff.). Unabhängig von der Passgenauigkeit lässt sich angesichts des empirischen Materials sagen, dass der hier zum Vorschein kommende Auftrag zur Bearbeitung von Differenz einen Subjektivierungsprozess in Gang setzt, der durch die Verinnerlichung eines Denkens von körperlichen Unterschieden als unerwünschtem Makel gekennzeichnet ist. Als besonders problematisch erweisen sich diese Wissensbestände und Praktiken an den schulbiographischen Schnittstellen, an denen sie mit ableistischen Selbstständigkeitserwartungen gekoppelt werden und dadurch Normalisierung zur Voraussetzung von Teilhabe an Regelschule wird – was dem Gedanken der Inklusion widerspricht.

## 12.2 Therapeutische Förderung und inklusive Bildung

Anknüpfend an die Ausführungen des vorigen Kapitels ist in Anbetracht der Fallgeschichten darauf zu verweisen, dass therapeutische Maßnahmen in schulischen Settings mitunter ein *Einfallstor für individualisierende Körperdiskurse* darstellen, deren Wirkmächtigkeit rasch ableistische Grausamkeiten hervorrufen kann. Dennoch wünschen sich manche Eltern, dass in einer inklusiven Schule auch eine therapeutische Förderung angeboten wird. Schließlich wird auch in den Debatten um ‚Regelschule vs. Sonderschule‘ (gerade für den Kontext ‚schwere

Beeinträchtigung') das therapeutische Angebot letzteren Schultyps als ‚Standortvorteil‘ angeführt. Daher soll im Folgenden diskutiert werden, welchen Platz therapeutische Förderung im Kontext einer inklusiven Schule überhaupt hat bzw. haben könnte.

Prinzipiell lässt sich sagen, dass es sich hierbei um ein *zusätzliches Angebot* handeln sollte – und nicht um ein mit dem Eintritt des beeinträchtigten Körpers in die Räume von Schule automatisch in Gang gesetztes Programm, das eine normalisierende Behandlung von impairment vorsieht. Angebote sind ihrer Natur nach stets freiwillig – wobei sich für den Kontext Physiotherapie und Beeinträchtigung darauf hinweisen lässt, dass eine solche Freiwilligkeit auch in Relation zu gesellschaftlichen Fähigkeitserwartungen zu denken ist. Wenn also ein solches ‚extracurriculares‘ Angebot gesetzt wird, dann ist auf den Zeitpunkt zu achten. Therapeutische Förderung sollte nicht während des Unterrichts stattfinden – denn sonst wird, wie der Fall Kathrin Horvath zeigt, darüber Besonderung hervorgebracht und die betreffenden Schüler\*innen hinsichtlich des Lernens im Unterricht benachteiligt. Neben diesen strukturellen Bedingungen bedeutet die viel geforderte Einbeziehung dieser Art Kompetenz für Professionalisierung aber auch eine umfassende Reflexionsarbeit der Therapierenden. Diese Gruppierung von Professionellen sollte eigene Normalitätsvorstellungen hinterfragen und eine hohe Sensibilität für möglicherweise im Rahmen der von ihnen unterstützten Arbeit am Körper sich einschleichende Normalisierungsimperative aufbauen. Es geht also um *das Kunststück, eine befähigende Unterstützung zur Selbstständigkeit* anzubieten, die sich nicht an einer ableistischen Normalitätsmatrix orientiert – immer vorausgesetzt, es handelt sich hierbei um ein wirkliches Angebot und nicht um versteckten Zwang. Ansonsten läuft Körpertherapie im Kontext von Schule immer Gefahr, zu Verletzungen zu führen und in brutale Normalisierungsregime zu münden, welche sich behindernd auf das Selbstbild von Menschen und deren Handlungsfähigkeit auswirken. Volker Schönwiese hat bereits 1989 auf die Problematik einer derartigen behindernden Therapie im Kontext von Integration aufmerksam gemacht (Schönwiese 1989, 59ff.). Bei Professionalisierungsbemühungen kann es daher nicht einfach darum gehen, „die traditionellen, auf dem medizinischen Modell von Behinderung basierenden, sonder(-schul-)pädagogischen Handlungsweisen unverändert in die Allgemeinpädagogik zu transferieren“ (Feyerer & Langner 2014, 186) sondern – wenn überhaupt – sensibel begleitete Angebote zu etablieren. Derlei therapeutische Offerten können letztlich nur als Ergänzungen zu einem institutionellen Unterstützungsportfolio erachtet werden, das primär auf Barrierefreiheit, Assistenz und die Vermittlung assistiver Techniken ausgerichtet ist. In Hinblick auf die Fälle Simon Harrauer und Kathrin Horvath erscheint der Transfer von barrierefreiem Know-how und Techniken als *bedeutende Aufgabe* – ebenso wie eine befähigende, nicht-besondernde Form der Assistenz.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Mit den obigen Überlegungen sind explizit nicht eine pflegerische Assistenz bzw. ein pädagogisches Knowhow und entsprechende Praktiken gemeint, über die basale Lernbedürfnisse *im* inklusiven Unterricht adressiert werden – wie es zum Beispiel im Rahmen der Fallstudie zur Inklusion einer Schüler\*in mit einem hohen Unterstützungsbedarf von Petra Flieger und Claudia Müller so eindrucksvoll aufgezeigt wurde (Flieger & Müller 2016). Eine solche Form von Assistenz scheint für gelingende inklusive Bildungsprozesse, insbesondere wenn es um Räume der Teilhabe auch für sogenannte Schüler\*innen mit einer schweren Beeinträchtigung geht, unabdingbar. Es geht in der obigen Kritik vielmehr um die Problematik der nach wie vor häufig stattfindenden scheinbar automatisch erfolgenden Normalisierungsbestrebungen und die damit verwobene räumliche Separation.

### 12.3 Sensibilisierung für Differenz(-produktion) als Teil von Professionalisierung

Mit der in den letzten beiden Dekaden zu beobachtenden, zunehmenden Konjunktur bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen zu Heterogenität (vgl. Budde 2015a+b, 2013a; Budde et al. 2015, Sturm 2016) ist auch ein Aufschwung des Differenzkonzepts verbunden (vgl. Budde et al. 2016, Mecheril & Plößer 2011, 2009), wobei die (Re-)Produktion von Differenzen im Kontext von Schule vermehrt in den Blick genommen wird. Differenzlinien werden demnach über hegemoniale Diskurse transportiert und verweisen auf binär organisierte, hierarchisierte Konstruktionen, wie etwa männlich/weiblich, homo/hetero-sexuell, weiß/schwarz, nicht zivilisiert/zivilisiert und eben auch nicht-/behindert (vgl. Lutz & Wenning 2001, 20). Sie können als aus Dualismen bestehendes Gerüst von grundlegenden Unterscheidungskategorien in kapitalistischen Gesellschaften gedacht werden, das auch bzw. gerade in institutionellen Bildungskontexten zur Geltung kommt und (re-)produziert wird (Wenning 2007, 25). Wie erwähnt ergeben sich daraus Differenzordnungen, die ein superiores Oben und ein inferiores Unten haben (Mecheril & Plößer 2009). In die (Re-)Produktion von Differenzen sind sämtliche Akteur\*innen von Schule verstrickt, wobei in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Forschung prominent die Differenzkonstruktionen von Lehrer\*innen betrachtet wurden (z.B. Budde 2014, Budde & Rißler 2014, Breidenstein et al. 2013) – auch für den Kontext Behinderung (Sturm 2014a+b). Demnach stellen Lehrer\*innen über unterrichtliche Praktiken Differenzen her (Sturm 2013, 2011, Schumann 2012) bzw. evozieren mitunter problematische Verhandlungen von Differenz zwischen Peers (z.B. Wagner-Willi & Sturm 2012, Reh & Rabenstein 2012, Messiou 2012, 2008a). Wagner-Willi und Widmer-Wolf (2009, 40) bzw. Widmer-Wolf (2008) haben auf die stigmatisierende Wirkung von separierten Fördersettings hingewiesen. Dieser Befund trifft auch auf das empirische Material dieser Arbeit zu. Im Vergleich zu von verschiedenen Autor\*innen (Wagner-Willi & Sturm 2016, Sturm 2014, Reh & Rabenstein 2012) ausgemachten Differenzproduktionen im Rahmen von offenen Lernformen handelt es sich hierbei jedoch um explizit besondernde Praktiken, über die eine negative Exponierung der behinderten Schüler\*innen erfolgt – was wiederum von den Peers aufgegriffen wird. Auf die wechselseitigen Bezüge zwischen besondernden Praktiken und den differenzverstärkenden Resonanzen auf der Peer-Ebene wird in einigen Arbeiten hingewiesen (z.B. Eckermann & Heinzel 2013, Reh & Rabenstein 2012, Schuhmann 2012). Besonderungspraktiken und dazu in Relation stehende inferiore Positionierungen unter Peers stellen daher in heterogenen Regelschulsettings offensichtlich kein seltenes Phänomen dar, weshalb Pädagog\*innen eine entsprechende *Sensibilität für Differenz(-produktion) entwickeln und fähigkeitsbezogene Separationspraktiken vermeiden sollten*.

Die in den Fallrekonstruktionen von Markus Oberndorfer und Kathrin Horvath zum Vorschein kommende Passivität von Lehrer\*innen bezüglich des Mobbings deutet auf eine weitere notwendige Kompetenz von Lehrer\*innen für Inklusion hin: Den *Aufbau eines positiven Miteinanders in Klassen* (vgl. EADSNE 2011) und dessen fortwährendes Monitoring, oder, unter einer raumtheoretischen Perspektive formuliert: Die Kreation von inklusiven Räumen, die sich durch eine wertschätzende Sozialität auszeichnen. So sollten Diskurse mobilisiert werden, welche eine transnormalistische Anerkennbarkeit ermöglichen. Einige Autor\*innen (Adderley et al. 2016, Messiou & Hope 2015, Messiou 2008b) haben darauf verwiesen, dass auch negative Thematisierungen von Differenz durch Schüler\*innen nicht ignoriert



sondern in einen produktiven, schulkulturellen Dialog mit allen Akteur\*innen von Schule überführt werden sollten. Derlei professionelle Fähigkeiten können als bereichernd für den Aufbau inklusiver Schulkulturen erachtet werden. Annedore Prengel schlägt für das Etablieren eines differenzsensiblen Umgangs zwischen Schüler\*innen, aber auch Schüler\*innen und Lehrer\*innen, eine Pädagogik der Anerkennung vor: Schüler\*innen sollen sich (pädagogisch geleitet) anerkennend mit Differenzen auseinander setzen (Prengel 2006, 186ff.), was die Handlungsfähigkeit aller Schüler\*innen fördert: „Einander wahrnehmen und kennenlernen gibt in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen [...] Impulse, Neues zu probieren und sich weiterzuentwickeln. Wenn verschiedene Menschen einander kennenlernen, eröffnen sich neue Handlungsperspektiven“ (Prengel 2006, 187).

Dem ist hinzuzufügen, dass es sich hierbei eben gerade nicht, wie vereinzelt unterstellt wurde, um eine simple These à la ‚je höher die Heterogenität, desto wahrscheinlicher die soziale Integration‘ handelt, sondern um einen Vorschlag für Inklusion unterstützende, *pädagogisch zu führende* soziale Prozesse, welche die Handlungsmöglichkeiten von Schüler\*innen vergrößern sollen. Eine solche Pädagogik erscheint aussichtsreich, um „die spezifischen, nur im Rahmen ihrer eigenen Geschichte und Biografie verstehbaren Fähigkeiten, Empfindsamkeiten, Dispositionen und Vermögen von Subjekten“ (Mecheril & Plößer 2011, 68) anzusprechen und zur Geltung zu bringen.

## 12.4 Inklusive Bildung als Verlernen ableistischer Normalitäten

Wie in den Fallbeispielen deutlich wird, sind *nicht die schulischen Leistungen* das Problem der behinderten Schüler\*innen, sondern Besonderungspraktiken und imperative, ableistische Körpernormalitäten. Die Debatte um Normalität, körperliche Differenz und Schule ist jedoch innerhalb der deutschsprachigen wissenschaftlichen Community, inklusive der Lehrer\*innenbildung, zugunsten anderer Schwerpunkte stark abgeebbt, weshalb an dieser Stelle nochmals Anregungen für eine verstärkte Berücksichtigung dieses Aspekts gegeben werden.

Die Fallbeispiele verweisen zwar auf inklusive Räume, aber auch auf Diskriminierungen und ableistischen Normalitätsterror. Wichtig ist es nun zu begreifen, dass die letzteren Effekte aller Wahrscheinlichkeit nach *nicht mit Absicht oder gar aus Böswilligkeit* herbeigeführt wurden. Sie sind vielmehr das Produkt einer *fähigkeitsbezogenen Normalisierungsmacht*, die unser aller Denken beeinflusst. Die in den Fallrekonstruktionen thematisierten Formen von Differenzproduktion und Besonderungspraktiken folgen derartigen ableistischen Vorgaben; sie wirken verletzend und forcieren ein defizitäres Denken von bestimmten körperlichen Unterschieden. Pädagog\*innen sind in diesen als auch in anderen Kontexten von Schule zentrale Gestalter\*innen von Subjektivierungsprozessen, sie beeinflussen Selbstformationen von Schüler\*innen und damit auch deren Denken und Handeln erheblich mit. Dies verweist auf die Verantwortung von Lehrkräften, die es zu reflektieren gilt – insbesondere in Relation mit den dabei zum Tragen kommenden Normalitätsannahmen, die häufig impliziter Natur sind und oft unbeachtet wirksam werden. Inklusiv arbeiten bedeutet dann auch eine stete Arbeit an der eigenen Einstellung (vgl. Schuppener 2014, o.S.) in Richtung eines transnormalistischen ‚anders Denkens‘. Es bedeutet aber auch, *den Schüler\*innen die notwendigen ‚diskursiven Ressourcen‘* (im Sinne von ermächtigenden Selbst-Deutungsangeboten) zur Verfügung zu stellen – in Form von Peer-Beratung oder durch die Einbeziehung in Curricula, wie etwa eine

Beleuchtung der Errungenschaften der Behindertenbewegung und dem damit verbundenen Kampf um Normalität.

Wenn inklusive Schulen fähige Subjekte für den Aufbau einer inklusiven Gesellschaft produzieren sollen, dann scheinen die transnormalistischen Dependenzkonstruktionen von Simon Harrauer als gewinnbringende Vorlage für Selbst- und Schüler\*innenführung, mit der ein positiver Kontrast zu ableistischen Normalisierungsbewegungen hergestellt werden kann. Ähnlich argumentiert Swantje Köbsell, wenn sie auf die diesbezügliche Kontingenz schulischer Bildung aufmerksam macht. „Schule als wichtige Sozialisationsinstanz und zentraler gesellschaftlicher Ort kann zur Veränderung oder Verfestigung von z.B. ableistischen Sicht- und Verhaltensweisen beitragen. Das setzt jedoch ein „reflexives Behinderungsbewusstsein“ voraus, das die am inklusiven Bildungsprozess Beteiligten in die Lage versetzt, hinter die scheinbare Naturhaftigkeit von Behinderung zu blicken, Ableism zu entlarven, Umgangsweisen zu verändern“ (Köbsell 2015b, 126).

Die Gestaltung von Schule als Ort des Verlernens ableistischer Selbstbildung (Buchner 2015, o.S.) stellt jedoch kein leichtes Unterfangen dar. Denn man begibt sich mit diesem Anliegen in ein nicht zu unterschätzendes Spannungsfeld: Schließlich wirken in den übrigen Räumen unserer Zeit überwiegend fähigkeitsbezogene Mythen von Selbstständigkeit und ableistische Körperideale, die einen Kontrast zu dem beschriebenen Normalitätskonzept darstellen. Hilfreich erscheinen Konzepte von „Ability Awareness“ (vgl. Storey 2007, 57), die allerdings nicht bei dem Simulieren von Einschränkungen, wie dies im Übrigen auch im Fall von Kathrin Horvath an klingt, stehen bleiben, sondern mit der *Dekonstruktion selbstverständlicher Fähigkeiten und Selbstständigkeitsidealen* und dem *Herausarbeiten der prinzipiellen Verletzlichkeit und Interdependenz von Subjekten* einhergehen sollten. Eine solche Arbeit kann auch als wirksamer Bestandteil einer differenzsensiblen Vorgehensweise erachtet werden (siehe oben). Ability Awareness bedeutet darüber hinaus, auf die gesellschaftlichen Verdienste behinderter Persönlichkeiten hinzuweisen (ebenda). Auch das Einstellen behinderter Lehrer\*innen kann wesentlich für den Aufbau einer solchen inklusiven Praxis sein (vgl. Hirschberg 2015, o.S.; Buchner 2015, o.S.).

Die Auseinandersetzung mit ableistischen Normalitätserwartungen stellt keinen einfachen Prozess dar, denn er geht ans *Mark der Selbstkonstruktionen neoliberaler Subjekte*. Er ist unbequem und von Widerständen begleitet, denn er bedeutet auch das Hinterfragen und Aufgeben *ableistischer Privilegien* der scheinbar fähigen Mehrheit von Körpern und Subjekten. Inklusion als politisches Projekt braucht ein pädagogisches Agieren und gleichzeitiges Reflektieren desselben, in dem der ‚ableist divide‘ (Campbell 2009, 138) und die damit verwobenen Praktiken der Unterscheidung in nicht/normal herausgefordert und transformiert werden. Einzelnen kann ein solcher Prozess nicht erfolgen, vielmehr muss er als kollektives Bemühen verstanden werden, in dessen Rahmen die Grenzen hegemonialer Normalitäten in Frage gestellt und bearbeitet werden – immer gewahr dessen, dass ein solches Agieren stets nur innerhalb von Machtgefügen stattfinden kann. Inklusive Bildung in einem meritokratischen Schulsystem, das essenzieller Teil kapitalistischer Gesellschaften ist, wird immer von Antinomien und Hindernissen begleitet sein. Als bedeutsam erscheint daher eine Form professioneller Reflexivität, die darin besteht, „das singuläre Handeln in den Blick auf seine Effekte und Bedingungen zu thematisieren und beständig so zu verändern, dass dieses Handeln die Machtverhältnisse, von denen dieses Handeln vermittelt wird, erkennt und wenn möglich schwächt“ (Hazibar & Mecheril 2013, o.S.).

## 12.5 Raum, Kultur und Leadership

Letztlich stellt sich angesichts der Fallgeschichten auch die Frage nach Schulkultur. Eine Anerkennung von Vielfalt, wie sie von Annedore Prengel (2006) gefordert wurde, scheint zwar in einigen der biographischen Räume von Schule gegeben, allerdings lokalen Begrenzungen zu unterliegen. Diese räumlichen Begrenzungen kommen u.a. in den Interrogationen von Markus Oberndorfer auf der Jungentoilette zum Ausdruck, in denen körperliche Differenz markiert wird. Die Klasse erscheint demgegenüber als lokale Normalität und (positiver) Kontrast zu den übrigen Räumen der Schule, die hinsichtlich der darin flottierenden ableistischen Körperdiskurse relevant gemacht werden. Dies zeigt einerseits, dass Inklusion dort gelingen kann, wo *Räume entsprechend gestaltet* werden. Das bedeutet eine Arbeit an der (Schul-)Kultur, denn die bloße *Präsenz von behinderten Schüler\*innen führt aufgrund einer ableistisch geprägten Gesellschaft und einer von meritokratischen Idealen geformten Schule nicht automatisch zu einem respektvollen, anerkennenden Miteinander*. Andererseits verweist die Fallgeschichte von Markus Oberndorfer auch auf die Limitationen von inklusiven Klassen, wenn der Rest der Schulen von den damit verbundenen Diskursen zu Vielfalt und Heterogenität unberührt bleibt – was Meinungen bestärkt, wonach Inklusion nur durch den Aufbau einer umfassenden, sämtliche Räume von Schule durchströmenden Kultur erreicht werden kann (Boban & Hinz 2013, Booth & Ainscow 2011, Slee & Weiner 2001). Professionelle Akteur\*innen müssen sich daher auch als Schulentwickler\*innen begreifen lernen (Langner & Feyerer 2015, 99f.), die nicht nur für einen Wandel von Praktiken und Didaktiken in ihren unmittelbaren pädagogischen Bezugsräumen eintreten, sondern Inklusion als gemeinsam zu errichtendes und stets in Stand zu haltendes Gebäude verstehen. Den Direktor\*innen kommt hierbei eine tragende Rolle zu, was am stärksten in der von Simon Harrauer verwendeten Metapher zum Vorschein kommt: Dem Direktor, der ‚das System biegt‘, im Sinne eines ‚Change Agent‘ (Huber 2008, 108) – der auch gegen die Widrigkeiten der Administration die Teilhabe behinderter Schüler\*innen ermöglicht. Diese Relevanz von Schulleitungen als „Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule“ (Sturm et al. 2015, 193) wird auch in vielen Studien betont (z.B. Köpfer 2015, Scheer et al. 2014, Ainscow et al. 2013). Die weitere von Simon Harrauer eingesetzte Metapher vom „Glücksfall“ verdeutlicht einerseits die biographische Bedeutung des Direktors und andererseits die Notwendigkeit für ein flächendeckendes Kompetenztraining dieser Zielgruppe als Leiter\*innen inklusiver Schulen (vgl. Causton & Theoharsis 2013) – was auch anhand der Geschichte von Markus Oberndorfer deutlich wird. In seinem Fall ermöglicht die Direktorin zwar auch Zugang zu Regelschule, allerdings nur in Verkopplung mit einer fähigkeitsbezogenen Erwartung zur Einpassung. Kritisch und in Hinblick auf aktuelle Phänomene ist hierzu anzumerken, dass gerade Gymnasien nach wie vor eine persistente Abwehrhaltung gegenüber dem Inklusionsgedanken zeigen – insbesondere wenn es darum geht, auch Schüler\*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen aufzunehmen (vgl. Bruneforth et al. 2016, 96). Teilhabe ist hier in der Regel nur möglich, wenn – wie eben im Fall Markus Oberndorfer – behinderte Schüler\*innen sich dem elitären schulischen Leistungsgedanken dieser Bildungsinstitutionen unterwerfen. De facto bedeutet das – von den wenigen Ausnahmen abgesehen (ebenda) – die Teilhabemöglichkeit nur für Kinder mit körperlichen oder sensorischen Beeinträchtigungen, wodurch die fähigkeitsbezogene Hierarchisierung von impairments (vgl. Campbell 2008) reproduziert wird. Unter diesen Bedingungen erweist sich das Gymnasium aufgrund seiner elitären Kultur als ‚Zwilling der Sonderschule‘ auf der anderen Seite der Normskala, als *Antithese zur Inklusion* – was darauf verweist, wie wichtig eine inklu-

sive Lehrer\*innenbildung für diese Berufsgruppe ist. Darüber hinaus gilt es, Direktor\*innen für inklusive Bildung zu gewinnen, denn die Fallgeschichten verweisen gerade auf deren Relevanz als wirkmächtige Gatekeeper\*innen.

## 13 Schluss

Zum Schluss dieser Arbeit soll nochmals ein Überblick über die Anlage der Studie sowie die zentralen Ergebnisse gegeben werden. Zudem erfolgt eine kurze Reflexion der Tauglichkeit des entwickelten heuristischen Rahmens sowie der eingesetzten Methode. Anschließend werden die Befunde innerhalb der aktuellen schulpolitischen Debatte um Inklusion eingeordnet. Am Beginn der vorliegenden Arbeit stand die allgemein gehaltene Frage nach den schulbiographischen Erfahrungen von jungen behinderten Menschen aus Österreich, die ihre Schulzeit in integrativen bzw. Regelschulsettings verbrachten. Wie anhand einer Literaturanalyse gezeigt wurde, handelt es sich hierbei um einen Blickwinkel, der innerhalb der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Forschung lange Zeit vernachlässigt wurde. In Anlehnung an das kulturelle Modell von Behinderung sowie Überlegungen der Disability Studies in Education wurde ein Verständnis von Behinderung als kulturelles Produkt entwickelt: Einige Körper werden dabei in Bezugnahme auf medizinische Diskurse als negative Abweichung von einer Norm gerahmt. Durch die damit verbundenen Prozesse werden Menschen im eigentlichen Sinne behindert. Diese theoretische Rahmung wurde in einer Auseinandersetzung mit Michel Foucault und Judith Butler mit dem Konzept der Subjektivierung ergänzt. Dadurch wurde auch die Fragestellung der Arbeit weiter spezifiziert. So rückte die Subjektivierung von behinderten Schüler\*innen in Regelschulen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Als leitende Aufmerksamkeitsrichtungen für die Untersuchung des Gegenstands wurden institutionelle Praktiken (insbesondere jene der Individualisierung und Normalisierung), die Relationen zwischen Peers sowie Technologien des Selbst bestimmt. Für die Erforschung dieser Art von Subjektivierungsprozessen im Rahmen von Schule wurden biographische Interviews verwendet – was eine weitere theoretische Arbeit erforderlich machte, in deren Rahmen zunächst das Verhältnis zwischen Biographie und Subjektivierung bestimmt und infolge geklärt wurde, wie biographische Erzählungen mit einer Subjektivierungsanalyse verbunden werden können. Subjektivierung kommt demnach auf zwei interagierenden zeitlichen Ebenen zum Tragen: Erzähler\*innen leisten über die Narration eine subjektivierende Arbeit am Selbst und nehmen dabei auf vergangene Subjektivierungsprozesse Bezug. Im empirischen Teil wurden schließlich drei Fallrekonstruktionen präsentiert und in einem weiteren Schritt einem kontrastierenden Vergleich unterzogen.

Aus den biographischen Erzählungen konnten *schulische Erfahrungsräume* rekonstruiert werden, die von *institutionellen Praktiken* sowie den *Relationen zu den Mitschüler\*innen* geprägt waren. Als fallübergreifend auszumachende Praktiken wurden für integrative Settings Praktiken der Besonderung, Normalisierung und Ermöglichung bestimmt. *Praktiken der Besonderung* meinen institutionelle Arrangements und Handlungen, über die behinderte Schüler\*innen als different angerufen und als abweichend von einer Körpernorm markiert werden. Mit dieser Form der Differenzierung geht schließlich eine negativ konnotierte Besonderung einher, die als Teil einer Konstruktion von zwei Gruppen von Schüler\*innen (nicht/behindert) verstanden werden kann. In den biographischen Erzählungen fanden sich schließlich Hinweise darauf, dass dieser Typus von Praktiken mit protonormalistischen *Normalisierungspraktiken* einhergeht. Dabei werden behinderte Kinder vom Rest der Klasse separiert und zu einer ableistisch ausgerichteten Körperarbeit angehalten, in deren Rahmen die körperliche Selbstständigkeit der Schüler\*innen optimiert werden soll. Über Besonde-

rungs- als auch Normalisierungspraktiken wird schließlich eine spezifische Subjektposition innerhalb der Schüler\*innenschaft konturiert, die aufgrund körperlicher Differenzen von bestimmten Schüler\*innen eingenommen werden soll. Diese Praktiken können als *institutionalisiertes ‚doing disability‘* verstanden werden, über das körperliche Differenz markiert und einem normalisierenden Bearbeitungsprogramm unterzogen wird, weshalb das ‚doing disability‘ gleichzeitig auch ein ‚doing normalcy‘ ist. Lehrer\*innen fungieren hierbei als Transponder individualisierender Diskurse zu Behinderung. Neben diesen Arrangements und Vorgängen wurde eine weitere Kategorie von Praktiken am empirischen Material herausgearbeitet, die als *Ermöglichungspraktiken* gefasst wurde. So finden sich in den biographischen Erzählungen Berichte vom besonderen Engagement von Direktor\*innen, die Barrieren abbauten und die Beschulung behinderter Kinder auch gegen institutionellen Widerstand durchsetzten – sowie von Lehrerinnen, die über offenen und andere reformpädagogische Konzepte von Unterricht die Teilhabe aller Schüler\*innen und soziale Partizipation förderten. Praktiker\*innen fungierten in diesen Kontexten als Konstrukteur\*innen inklusiver Räume. Dieser Typologie von Praktiken ist hinzuzufügen, dass die einzelnen Formen sich in den Fällen auch überlagerten, was als Phänomen der *paradoxen Praktiken* benannt wurde, die zu divergierenden Erfahrungen in institutionellen Umwelten führen.

Im Kontext der Erzählungen zu Höheren Schulen, konkret dem Gymnasium sowie der von Kathrin Horvath besuchten HLT, wurden von den Biograph\*innen – im Unterschied zu den Sphären der institutionalisierten Integration – keine besonderen Praktiken erwähnt, wohl aber Erwartungshaltungen in Richtung körperlicher Selbstständigkeit, die als *versteckte Normalisierungspraktiken* bzw. *reaktive Praktiken* gedeutet wurden. Diese wurden als flexibel-normalistische Normalisierung gelesen, die von ableistischen Körperdiskursen getragen wird. Peers beziehen sich auf institutionelle Praktiken, insbesondere Besonderungspraktiken und rufen jene Schüler\*innen, die darüber als different markiert werden, verändernd an. In den Erzählungen wurden Peers als mit einem umfangreichen Sanktionierungspotenzial ausgestattet inszeniert, das über imperative Befragungen zur Differenz bis hin zu offenem Mobbing reicht. Mitschüler\*innen wurden aufgrund ihrer impliziten Unterscheidungspraktiken in nicht/normal auch als *Normalitätsrichter\*innen* bezeichnet, die aufgrund ihrer Differenzierungspraktiken in Räumen außerhalb des Klassenzimmers als *‚langer Arm des Normalismus‘* gedacht werden können. So zeigt sich in den Relationen zwischen behinderten Schüler\*innen und ihren Peers eine klare Hierarchie, die von körperlichen Normalitätsvorstellungen und individuellen Diskursen zu Behinderung strukturiert wird. Neben diesem Aspekt finden sich aber auch Berichte zu positiven Beziehungen zu Mitschüler\*innen. Diese finden sich überwiegend in schulische Erfahrungsräume eingelagert, die von den Erzähler\*innen mit Ermöglichungspraktiken in Zusammenhang gebracht werden.

Die Befunde zur Struktur von Erfahrungsräumen wurden in einem weiteren Schritt zu einer Modellierung unterschiedlicher Normalzonen von Schule abstrahiert. Die *Normalzone der körperlichen Fähigkeiten* zeichnet sich durch einen ableistischen Zwang aus, der die Subjekte an den normativen und normalistischen Kern der Zone bindet. Als körperlich different markierte Schüler\*innen werden in den Borderlands dieser Zone platziert, was mit über institutionelle Praktiken forcierten, temporären Grenzgängen einhergeht. Gleichzeitig werden diese ‚suspekten‘ und verschärften Kontrollpraktiken ausgesetzten Subjekte zu einer proto-normalistischen Selbstnormalisierung angehalten; sie sollen die begehrenswerten, mit dem Kern der Zone assoziierten, ‚essential abilities‘ erwerben bzw. sich aneignen – oder zumindest ihre Absicht dazu performativ zum Ausdruck bringen. Im Unterschied dazu lassen sich aber



auch Normalzonen aus dem biographischen Material herauslesen, die als *transnormalistisch geprägt* gedacht werden können. Teilhabe ist hier auch ohne die Unterwerfung unter ableistische Diktionen möglich und Peers scheinen die Ermöglichungspraktiken der Lehrer\*innen zu übernehmen.

Behinderte Schüler\*innen sind letztlich gezwungen, sich zu den skizzierten Erfahrungsräumen und den sie regierenden Normalitäten produktiv in Beziehung zu setzen. Daraus entstehen *Selbstverhältnisse*, in denen sich die Wirkung und innere Verarbeitung der äußeren Umwelten zeigen. Wie anhand der Fälle nachgezeichnet wurde, können Umwelten, die durch Normalisierungs- und Besonderungspraktiken sowie den diskriminierenden Repliken der Peers darauf geprägt sind, mit der Generierung eines *Wissens* in Zusammenhang gebracht werden, nach dem der eigene Körper eine *defizitäre Abweichung und einen zu transformierenden Makel* darstellt. Hier zeigt sich die Verinnerlichung eines individuellen Modells von Behinderung. Im Gegensatz dazu wurde im Fall Simon Harrauer ein Wissen über den Körper rekonstruiert, mit dem dieser als mit einer *selbstverständlichen Limitation von Funktionalität* gedacht wird – einem Status quo, mit dem man sich arrangiert hat. Die Schüler\*innen entwickeln letztlich Selbsttechniken, mit denen sie ihren Körper zu dem Wissen über Differenz in Relation setzen. Diese reichen von einer ableistischen Selbstnormalisierung über performative Praktiken von Normalität im Sinne eines ‚normalen Tuns‘ bis hin zu einer Arbeit an der Akzeptanz der Beeinträchtigung. Die Form der Technologien des Selbst variiert also, gemein ist ihnen, dass damit eine körperbezogene Arbeit betrieben wird. Unterschiede zeigen sich in den Teloi, die einerseits auf ein Verschieben der Positionierung durch Peers ausgerichtet sind (Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer). Diese Arbeit ist von *affektiven Komponenten abgestützt*: Sie wird über Verletzungen forciert und führt zu *leidenschaftlichen Verhaftungen mit ableistischen* Körpernormen. Trotzdem können diese Techniken als befähigend erachtet werden, ermöglichen sie doch das Überleben und die Handlungsfähigkeit in einer ableistischen Umwelt. Andererseits beschreibt die ‚interne‘ Auseinandersetzung mit der Differenz, die zum ‚Akzeptieren der Behinderung‘ führt, einen anderen, ermächtigenden Modus körperbezogener Arbeit am Selbst. Damit ist eine Selbsttechnik verbunden, die sich nicht zuletzt in einem ‚Blick nach außen‘ manifestiert, mit dem die Umwelt nach möglichen Barrieren gescannt und infolge Unterstützung zu deren Bewältigung organisiert bzw. nötigenfalls auch eingefordert wird. Die Etablierung dieser als emanzipatorisch bezeichneten Technologie des Selbst scheint allerdings von Gegen-Diskursen abhängig zu sein, zu denen das Subjekt Zugang haben muss. In diesen spiegelt sich, wie rekonstruiert wurde, das kollektivierte Wissen der Behindertenbewegung, das alternative Selbstdeutungsmuster zur Differenz inkludiert. Behinderte Peers aus (schulexternen) Räumen wurden hier als ‚diskursive Ressourcen‘ identifiziert, die das besagte Wissen vermitteln und auch beratend tätig werden.

Wie anhand einer Betrachtung der biographischen Schilderungen zu den nachschulischen Phasen deutlich wurde, führte die in Regelschulen erfolgte Subjektivierung auch zu unterschiedlichen Formen von Handlungsfähigkeit in dieser Lebensphase: In Schulen erfolgte demnach eine Befähigung, die eine postschulische Teilhabe ermöglichte. Zudem zeigt sich auch die ‚biographische Haftung‘ der durch Schule und Peers geprägten Subjektivierungsmuster in diesem zeitlichen Abschnitt. Diese Haftung bedeutet nicht automatisch eine Kontinuität der Selbstverhältnisse, denn sie kann sich auch in einer Arbeit am Selbst äußern, die eine Auseinandersetzung mit diesen (leidenschaftlichen) Verhaftungen und eine verschiebende Transformation derselben betreibt. Dieses Phänomen unterstreicht letztlich Butlers

Theorem, wonach Subjektivierung niemals abgeschlossen ist, sondern einen Prozess meint, der stets für Verschiebungen offen ist.

In der Analyse der biographischen Narrationen als Selbsttechniken, über die eine ‚biographische Wahrheit über sich‘ (re-)produziert wird, wurden schließlich verschiedene Modi der Präsentation der eigenen Lebensgeschichte herausgearbeitet (Ermächtigungs- und Erfolgsgeschichte, Biographie als politisches Statement). Gemein ist ihnen, dass die Biograph\*innen sich über die Erzählungen aus dem Heute heraus zu ableistischen Diskursen in Relation setzen – was wiederum deren Wirkmächtigkeit verdeutlicht. Daher wurden diese biographischen Praktiken auch als ‚Mediation‘ von Ableism interpretiert. Die Interviews wurden letztlich als sozialer, reflexiver Raum gefasst, der die Möglichkeit zur Wieder-Aufführung biographischer Wahrheiten, aber auch zu deren Verschiebung bietet.

In der vorliegenden Studie wurde ein heuristischer Rahmen verwendet, der darauf ausgelegt war, individualistische Lesarten zu Behinderung zu vermeiden und stattdessen die übergreifenden Strukturen herauszuarbeiten, welche im eigentlichen Sinne behindernd auf Subjekte wirken. Dazu wurden Überlegungen zur kulturellen Produktion von Behinderung mit subjektivierungstheoretischen, machtkritischen Gedanken verknüpft. Mit dieser theoretischen Folie wurde auch der Idee eines autonomen Subjekts, wie es im Hintergrund vieler handlungstheoretischer Ansätze zu erkennen ist, eine Absage erteilt. So wurden die unterwerfenden und begrenzenden Wirkungen von Macht, die das Subjekt formen und an die es gebunden ist, betont. Gleichzeitig wurden die Möglichkeiten für Widerspenstigkeiten innerhalb von Machtverhältnissen erörtert. Dieser Rahmen erwies sich schließlich als ertragreich, um jene Konstruktionsprozesse nachzuzeichnen, in deren Rahmen körperliche Differenz über institutionelle Praktiken und Interaktionen mit Peers hervorgebracht, negativ aufgeladen und damit *zur Behinderung gemacht wird*. Zudem konnte mit dieser theoretischen Brille in den Blick genommen werden, wie sich das über die beschriebenen Praktiken transportierte, defizitäre Denken von Differenz in den Subjektivitäten von Individuen einnistet – und Subjekte infolge Selbsttechniken entwickeln, die auf eine normalisierende Bearbeitung der Differenz abzielen. So konnten diese schulischen Umwelten und die darin eingelagerten Diskurse und Praktiken zu Körpern und Fähigkeiten als soziale Sphären identifiziert werden, welche eine ableistische Subjektivierung erzeugten, die eine Gemeinsamkeit in den Erfahrungen der Biograph\*innen darstellte. Im Rückgriff auf die machtkritische Rahmung konnten diese Phänomene als Ausdruck eines *historischen Prozesses* gelesen werden, in dem *um eine der heutigen Gesellschaft angemessene Form von Normalisierung gerungen* wird. Mit den Verweisen auf die über diese Unterwerfung erzeugte Handlungsfähigkeit bzw. Befähigung wurde eine binarisierende Lesart in unterdrückt/emanzipiert vermieden, um die Komplexitäten und Schattierungen von Subjektivierungsprozessen zu erfassen.

Dies wurde letztlich auch durch die Kombination der Subjektivierungsanalyse mit einem biographieforscherischen Ansatz möglich. Dieser erwies sich zudem als wertvoll, da aufgrund der verzeitlichten Darstellungsmodi der Erzähler\*innen auch die Prozesshaftigkeit der Subjektwerdung rekonstruiert werden konnte. Durch die biographischen Interviews wurde zudem eine Innenperspektive erschlossen, die ein Nachzeichnen jener subjektivierungstheoretisch interessierenden Vorgänge ermöglichte, die als Arbeit am Selbst, Selbsttechniken und Umwendungen gefasst wurden – immer gewahr dessen, dass es sich hierbei um Ko-Konstruktionen handelt, die eine Interpretation der Konstruktionen ersten Grades darstellen.

Kritisch ist zu diesem methodischen Vorgehen und dem heuristischen Rahmen dieser Arbeit anzumerken, dass mit der Fokussierung der Analyse auf Subjektivierungsprozesse in Schulen

andere Aspekte und zeitliche Passagen von Biographien weniger zur Geltung kamen und dadurch die eigentliche Komplexität der biographischen Konstruktionen nur reduziert abgebildet werden konnte. So wäre gerade eine Untersuchung der Relationen zwischen den Selbstverhältnissen, die mit der Normalisierungsinstitution der Frühförderung in Zusammenhang stehen und jenen der Schulzeit interessant gewesen. Zudem birgt eine machtkritische Rahmung auch die Gefahr, den Teilnehmer\*innen die Geschichte durch eine sehr spezifische Lesart ‚zu verfremden‘. Hier ist eine hohe Sensibilität gefragt, auch wenn, wie bereits dargelegt, eine Interpretation qualitativen empirischen Materials nicht eine affirmative Reproduktion, sondern stets eine Ko-Konstruktion meint, bei der (in diesem Fall) der Forscher eine spezifische theoretische Brille trägt. Weitere kritische Aspekte wurden bereits im Methodenkapitel dieser Arbeit diskutiert.

Wie sind nun aber die Ergebnisse der vorliegenden Studie im Spiegel der rezenten bildungspolitischen Debatten um Inklusion einzuordnen? Angesichts der Ergebnisse zur sozialen Dimension von Regelschule, den biographischen Erfahrungen, die auf Marginalisierung, Verletzungen und Diskriminierungen deuten, mag sich im Rahmen der aktuellen Debatten um die Qualität schulischer Inklusion dem einen oder der anderen die Frage stellen, ob diese kritischen Befunde zur Integration nicht darauf verweisen, dass die Sonderschule als vermeintlicher „Ort der Geborgenheit“ (Ahrbeck 2014, 31) die geeigneteren Räume für Beschulung zur Verfügung stellt. Zu einer solchen Schlussfolgerung sei an dieser Stelle kurz auf weitere Ergebnisse der Quali-TYDES-Studie verwiesen.

So umfasste das Sample auch Teilnehmer\*innen, die ihre Bildungskarriere in Sonderschulen verbracht hatten. Eine biographieanalytische Untersuchung dieser Verläufe zeigte zum einen, dass die Vorstellung der Sonderschule als sozialem Schonraum empirisch nicht haltbar ist, denn auch in den Räumen dieser Bildungsinstitutionen kommt es zu Mobbing, Verletzungen und ableistischen Positionierungen – sowohl von Lehrenden als auch von Schüler\*innen (vgl. Buchner 2014). Zum anderen zeigte sich eine *Verzahnung von Sonderschulen mit segregierenden Institutionen des nachschulischen Lebensbereichs* (‚fließender Übergang‘ von der Sonderschule in den Ersatzarbeitsmarkt), was im Rahmen der Quali-TYDES Studie als „Segregations-Trajectory“ (Buchner & Biewer 2014, 36) theoretisiert wurde. Darüber hinaus führte die Bildung in Sonderschulen überwiegend nicht zum Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten (ebenda). Die Subjektivierung dieser Teilnehmer\*innen in diesen Einrichtungen des Schulsystems ging teilweise mit noch stärkeren Verletzungen einher und führte zu einer deutlich geringeren Handlungsfähigkeit in postschulischen Lebensfeldern – was mit den Ergebnissen anderer biographischer Arbeiten zu Sonderschulen korreliert (vgl. van Essen 2013, Pfahl 2011).

Die im Rahmen dieser Studie präsentierten Fallbeispiele verweisen hingegen, wie dargelegt wurde, auf die Befähigung in Regelschulen, die auch *Handlungsfähigkeit in den nachschulischen Lebensbereichen* generiert. Zudem deuten die Erfahrungen der Teilnehmer\*innen, die sich auf die Primarstufe beziehen, das Potenzial für die Kreation inklusiver Räume durch pädagogische Praktiken an. Simon Harrauers Schulgeschichte zeigt, dass ein inklusiver Bildungsweg möglich ist, wenn alle an Schule beteiligten Akteur\*innen ermöglichend agieren und Schüler\*innen auf ermächtigende Deutungsmuster zu körperlicher Differenz zurückgreifen können. Hier *geraten verkrustete Normalisierungsfunktionen von Schule in Bewegung*. Aus diesen Erfahrungen gilt es in Perspektive einer inklusiven Schule zu lernen, ebenso wie aus dem erlebten Normalitätsterror, der ebenfalls in Relation zu institutionellen Praktiken steht und zu ableistischen Formen der Selbstnormalisierung führte.

Integration hat, wie die Fallrekonstruktionen von Kathrin Horvath und Markus Oberndorfer gezeigt haben, die Hoffnung auf soziale Teilhabe nicht immer erfüllt. Wie ersichtlich wurde, können behinderte Schüler\*innen aber auch im Kontext von Marginalisierung Handlungsfähigkeit kreieren und stellen keine passiven Objekte von Diskriminierungen dar. Trotzdem deuten die diesbezüglichen Erfahrungen auf eine vorhandene, ernsthafte Qualitätsproblematik hin. Diese Probleme dürfen, wie es manchmal innerhalb der Community der Inklusionsforscher\*innen den Eindruck erweckt, nicht totgeschwiegen werden, sondern bedürfen einer produktiven Bearbeitung – dazu wurden in dieser Arbeit einige Vorschläge unterbreitet.

Abschließend sei nochmals der Hinweis darauf gegeben, dass die hier dargelegten Befunde auch in Relation zu den impairments der Teilnehmer\*innen zu beachten sind. Damit soll freilich nicht am Schluss der Arbeit sozusagen ‚durch die Hintertür‘ einer kategorialen Perspektive auf Behinderung das Wort geredet werden. So ist anzunehmen, dass sich im Kontext anderer Beeinträchtigungsformen, wie jene, die in Diagnosepraktiken mit dem Label Lernbehinderung oder intellektuelle Beeinträchtigung versehen werden, wahrscheinlich ähnlich ableistisch strukturierte Subjektivierungsprozesse ausmachen lassen, diese aber in einem meritokratischen Bildungssystem zu anderen Herausforderungen führen – gerade in Hinblick auf den hegemonialen Diskurs der schulischen Leistung. Eine derartige Untersuchung erscheint erstrebenswert und steht noch aus. Dabei gilt es auch zu überlegen, wie transnormalistische Räume von Schule gestaltet werden können, in denen kognitive Fähigkeiten nicht zum negativen Differenzmarkierer werden. Denn anzumerken bleibt in Hinblick auf die im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierten Fälle, dass schulische Leistung nicht das eigentliche ‚Problem‘ darstellt, sondern die erzwungene Unterwerfung unter ableistische Imperative und Körperdiskurse – sowie die damit verbundene Form von Selbstnormalisierung. Diese problematischen Effekte von Bildungsinstitutionen sollten in Forschungsarbeiten vertiefend untersucht werden. So erscheint eine verstärkte Wiederaufnahme der Debatten um Normalität und Differenz im Kontext von Schule wichtig und wünschenswert – zudem können diese unter einer ableismuskritischen Brille mit Fragen zu kognitiven Fähigkeiten und Normalisierung gut verbunden werden. Schließlich gilt es, Normalisierungsprozesse in Schulen in einen Modus zu transformieren, der zu einem Leben in einer inklusiven Gesellschaft befähigt und auf ableistische Grausamkeiten verzichtet.

# Literaturverzeichnis

- Abels, Simone (2015): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried, Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (Hg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 113-131
- Adderley, Rebecca, Hope, Max A., Hughes, Gill C., Jones, Lisa, Messiou, Kyriaki & Shaw, Patricia A. (2015): Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. In: European Journal of Special Needs Education 30(1), 106-121
- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion: Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- Ainscow, Mel, Dyson, & Weiner, Saira (2013): From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. CFBT: Education Trust. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf> (24.01.2016)
- Ainscow, Mel, Farrell, Peter, Tweddle, David & Malki, George (1999): Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools Working Together. London: Department of Education and Employment
- Alheit, Peter (2008): „Biografizität“ als Schlüsselkompetenz in der Moderne. In: Steffen Kirchhof und Wolfgang Schulz (Hg.): Biografisch lernen und lehren. Flensburg: Universitäts-Presse, 15-28
- Alheit, P. (2003): Biografizität. In: Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 25
- Alheit, P. (1997): „Individuelle Modernisierung“ -Zur Logik biographischer Konstruktion in modernisierten modernen Gesellschaften. In: Hradil, Stefan (Hg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Verhandlungen des 28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Dresden 1996. Hrsg. Frankfurt a. M./New York, 941-951
- Alheit, Peter (1996): „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 276-307
- Alheit, Peter (1992): Biographizität und Struktur. In: Peter Alheit, Dausien, Bettina, Hanses, Andreas & Scheuermann, Antonius (Hg.): Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung (= Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung). Bremen: Universität Bremen, 10-36
- Alheit, Peter (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“: Ein Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozess. In: Alheit, Peter & Hoerning, Erika M. (Hg.): Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung. Frankfurt am Main, New York: Campus, 123-147
- Alheit, Peter & Hanses, Andreas (2004): Institution und Biographie: zur Selbstreflexivität personenbezogener Dienstleistungen. In: Hanses, Andreas (Hg.): Biographie und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 8-28
- Alheit, Peter & Bettina Dausien (1996): Bildung als „biographische Konstruktion“? Nichtintendierte Lernprozesse in der organisierten Erwachsenenbildung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Jg. 37, 33-45
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (1990): Biographie. Eine problemgeschichtliche Skizze. Bremen: Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung
- Alheit, Peter, Dausien, Bettina & Flörcken-Erdbrink, Helga (1986): »... weil wir praktisch in «ner verkehrten Welt leben.« *Schichtarbeiter und ihre Frauen erzählen*. Frankfurt am Main: Cooperative
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (1985): Arbeitsleben. Eine qualitative Untersuchung von Arbeiterlebensgeschichten. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Allan, Julie (2008): Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice. Dordrecht: Springer
- Allan, Julie (1999): Actively Seeking Inclusion. Students with Special Needs in Mainstream Schools. London: RoutledgeFalmer
- Althusser, Louis (1977): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA.
- Anlanger, Otto (1993): BEHINDERTENINTEGRATION. Geschichte eines Erfolges. Dokumentation. Wien: Jugend&Volk
- Artiles, Alfredo J. (2011): Toward an interdisciplinary understanding of educational equity and difference: The case of the racialization of ability. In: Educational Researcher 40(9), 431-445
- Ashby, Cristine (2010): The trouble with normal: the struggle for meaningful access for middle school students with developmental disability labels. In: Disability & Society 25(3), 345-358
- Aspitzsch, Ursula, Fischer, Wolfram, Koller, Hans-Christoph und Zinn, Jens (2006): Die Biographieforschung – kein Artefakt, sondern Bildungs- und erinnerungspotential in der reflexiven Moderne. In: Bukow, Wolf-Dietrich,

- Ottersbach, Markus, Tuidar, Elisabeth & Yildiz, Erol (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS-Verlag, 19-35
- Aspitzsch, Ursula (2006): Biographieforschung und interkulturelle Pädagogik. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, 2. Aufl., Wiesbaden: VS-Verlag, 499-514
- Aßmann, Sandra (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: VS Verlag
- Atkinson Dorothee (1997): An Auto/Biographical Approach to Learning Disability Research. Aldershot: Ashgate
- Baglieri, Susan; Bejoian, Lynne M.; Broderick, Alicia A.; Connor, David J. & Valle, Jan W. (2011a): [Re]claiming "Inclusive Education Toward Cohesion in Educational Reform: Disability Studies Unravels the Myth of the Normal Child. In: Teachers College Record 113(10), 2122-2154
- Baglieri, Susan, Valle, Jan, Connor, David J. & Gallagher, Deborah J. (2011b): Disability Studies in Education : The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. In: Remedial and Special Education 32(4), 267-278
- Ball, Stephen J. (2005): Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball. London: Routledge
- Ball, Stephen J., Maguire, Meg, Braun, Annette & Hoskins, Kate (2011): Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. In: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 32(4), 611-624
- Balzer, Nicole & Bergner, Dominic (2012): Die Ordnung der ‚Klasse‘. Analysen zu Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hg.): Judith Butler: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, 247-279
- Bamberg, Michael & Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: Text & Talk: 28(3), 377-396
- Barnes, Colin (2003): Disability studies: what's the point? URL: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/view-content.cgi?article=1323&context=gladnetcollect> (4.4.2017)
- Barfuss, Thomas (2002): Konformität und bizarre Bewusstsein. Zur Verallgemeinerung und Veraltung von Lebensweisen in der Kultur. Hamburg: Argument
- Barnes, Colin (2003): Disability Studies: what's the point? URL: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Whats-the-point.pdf> (12.8.2016)
- Barnes, Colin & Sheldon, Alison (2007): 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational Needs. In: Florian, Lani (Hg.): The Sage Handbook of Special Education, London: Sage, 233-246
- Barton, Len (2003): Inclusive education and teacher education. A basis for hope or a discourse of delusion. <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Barton-inclusive-education.pdf>, (30.05.2016)
- Barton, Len (1996): Sociology and disability: some emerging issues. In: Barton, Len (Hg.): Disability and Society: emerging issues and insights. New York: Longman, 4- 21
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/M.: Fischer
- Bernhardt, Robert (2010): Lebenslagen ehemaliger Förderschüler. Biographische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensverläufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bietau, Alfred, Breyvogel, Wilfried, Helsper, Werner (1983): Projektgruppe Schule und Subkultur. Subjektive Verarbeitung schulischer Anforderungen und Selbstkrisen Jugendlicher. Essen: Universität Essen
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik.: Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Biewer, Gottfried (2006): Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. In: Erziehung und Unterricht 1-2/2006, 21-28
- Biewer, Gottfried, Buchner, Tobias, Shevlin, Michael, Smyth, Fiona, Šiška, Jan, Kánová, Šarka, Ferreira, Miguel, Toboso-Martín, Eduardo, Rodríguez Díaz, Susanna (2015): Pathways to inclusion in European higher education systems. In: Alter – European Journal of Disability Research/Revue Européenne de Recherche sur le Handicap 9(4), 278-289
- Biewer, Gottfried, Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried, Böhm, Eva Theresa & Schütz, Sandra (Hg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 11-24
- Bishton, Helen & Lindsay, Geoff (2011): 'What About What I Think of School?' – Student Voice in Special and Inclusive Education: A Practitioner and Personal Response. In: Kidd, Warren, Czerniawski, Gerry (Hg.): The Student Voice Handbook: Bridging the Academic/Practitioner Divide. Howard House/Bingley: Emerald, 169-184
- BIZEPS (2015): „Über Behinderung will ich schreiben, aber nicht nur“. URL: <https://www.bizeps.or.at/ueber-behinderung-will-ich-schreiben-aber-nicht-nur/> (04.03.2018)
- Black-Hawkins, Kristine, Florian, Lani & Rouse, Martyn (2007): Achievement and inclusion in schools. London: Routledge



- Blumer, Herbert G. (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review*, 18(1), 3-10
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2011): „Index für Inklusion“ – ein breites Feld von Möglichkeiten zur Umsetzung der UN-Konvention. In: Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hg.): *Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-175
- Bossaert, Goele, Colpin, Hilde, Pijl, Sip Jan & Petry, Katja (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 17(2), 60-79
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die Verborgenen Mechanismen der Macht*. Schriften zu Politik und Kultur 1. Hamburg: VSA-Verlag
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS*, 3(1), 75-81
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Brantlinger, Ellen (2009): Impediments to Social Justice: Hierarchy, Science, Faith, and Imposed Identity (Disability Classification). In: Ayers, William, Quinn, Therese M. & Stovall, David (Hg.): *Handbook of Social Justice in Education*. New York: Routledge, 400-416
- Brantlinger, Ellen (2003): *Dividing Classes. How the middle class negotiates and rationalizes school advantage*. New York: RoutledgeFarmer
- Braswell, Harold (2011): Can there be a Disability Studies Theory of “End-of-Life-Autonomy”? In: *Disability Studies Quarterly* Vol. 31(4), <http://dsq-sds.org/article/view/1704/1754> (24.04.2018)
- Breidenstein, Georg (2008): *Peer-Interaktion und Peer-Kultur*. In: Helsper, Werner, Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 945-964
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag
- Breidenstein, Georg, Christin Menzel & Sandra Rademacher (2013): Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In: Budde, Jürgen (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, 153-167
- Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim/München: Juventa
- Bruneforth, Michael, Vogtenhuber, Stefan, Lassnigg, Lorenz et al. (2016): Prozessfaktoren. In: Bruneforth, Michael, Lassnigg, Lorenz, Vogtenhuber, Stefan et al. (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht 2015, Band 1*. Wien: bifie, URL: [https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB\\_2015\\_Band1\\_v1\\_final\\_WEB.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v1_final_WEB.pdf) (15.04.2018)
- Bruner, Claudia Franziska (2005): *KörperSpuren. Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. Bielefeld: transcript
- Brunner, Irene, Feyerer, Ewald & Moser, Irene (2014): Eine gemeinsame LehrerInnenbildung für ein inklusives Schulsystem. In: *Erziehung und Unterricht* 164(3-4), 204-210
- Brüsemeister, Thomas (2000): *Qualitative Forschung: Ein Überblick*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bröckling, Ulrich (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling, Ulrich, Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hg.): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 131-167
- Bublitz, Hannelore (2003): ‚Diskurs und Habitus‘. Zentrale Kategorien zur Herstellung gesellschaftlicher Normalität. In: Link, Jürgen, Loer, Thomas & Neuendorff, Hartmut (Hg.): *‚Normalität‘ im Diskursnetz soziologischer Begriffe*. Heidelberg: Synchron, 151-162
- Buchner, Tobias (2015): Mediating Ableism: Border work and resistance in the biographical narratives of young disabled people. In *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/272/255>, (29.05.2018)
- Buchner, Tobias (2014): *The Hinges of Exclusion. A woman’s biographical struggle for participation*. Vortrag auf dem IASSID EUROPE Kongress in Wien
- Buchner, Tobias (2012a): Auf dem Weg zu einer inklusiven Inklusionsforschung? Gedanken zum 25jährigen Jubiläum eines wissenschaftlichen Netzwerks. In: Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Scheid, Katja (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 300-304
- Buchner, Tobias (2012b): *Von Trajectories, Pathways und Turning Points: Forschung zu den Auswirkungen makrostruktureller Kräfte auf die Lebensverläufe junger behinderter Personen*. In: Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Scheidt, Katja (Hg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 122-12
- Buchner, Tobias (2009): *Deinstitutionalisation and Community Living for People with Intellectual Disabilities in Austria: History, Policies, Implementation and Research*. In: *Tizard Learning Disability Review* 14(1), 4-13

- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, Gottfried, Luciak, Mikael, Schwinge, Mirella (Hg.): *Begegnung und Differenz. Länder – Menschen – Kulturen. Dokumentation der 43. Arbeitstagung der DozentInnen der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 516-528
- Buchner, Tobias, Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2015): Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner\_innen. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>, (30.04.2018)
- Buchner, Tobias, Smyth, Fiona, Biewer, Gottfried, Shevlin, Michael, Ferreira, Miguel, Toboso-Martín, Eduardo, Rodríguez Diaz, Susanna, Šiška, Jan, Latimier, Camille, Kánová, Šarka (2015): Paving the way through mainstream education: the interplay of families, schools and disabled students. In: *Research Papers in Education* 30(4), 433-445
- Buchner, Tobias & Biewer, Gottfried (2013): Forschung zum Einfluss von Policies und Gesetzen auf die Leben von Menschen mit Behinderung: Das Quali-TYDES Projekt. In: Sehrbrock, Erdélyi & Gand (Hg.): *Internationale und Vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 30-38
- Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2013): Zum Verhältnis von Inklusion und Wissenschaft. Gedanken zu Transformationspotenzialen der Geistigbehindertenpädagogik. In: Ackermann, Ernst, Musenberg, Oliver & Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, 247-268
- Buchner, Tobias & Gebhardt, Markus (2011): Zur schulischen Integration in Österreich. Historische Entwicklung, Forschung und Status Quo. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(8), 289-304
- Buchner, Tobias, Postek, Nathalia, Schachinger, Claudia (2011): *Children's Rights for All: Monitoring the Implementation of the UN Convention on the Rights of the Child for Children with Intellectual Disabilities*. Austrian National Report. Brussels: Inclusion Europe
- Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion: Entwicklung, Stand und Perspektiven gemeinsamen Forschens. In: DIFGB (2011): *Forschungsfälle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Materialien der DIFGB, Band 1*. – Leipzig: DIFGB, 2-16
- Buchner, Tobias, Feyerer, Ewald & Flieger, Petra (2009): Report on the social inclusion and social protection of disabled people in European countries. <http://www.disability-europe.net/content/aned/media/AT%20social%20inclusion%20report.pdf>, feyerer (05.06.2017)
- Buchner, Tobias & Koenig, Oliver (2008): Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996 – 2006 – eine Zeitschriftenanalyse. In: *Heilpädagogische Forschung* 34(1), 15-34
- Budde, Jürgen (2015a): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität und soziale Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, Jürgen, Blasse, Nina, Bossen, Andrea und Rißler, Georg (Hg.): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 19-37
- Budde, Jürgen (2015b): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, Thomas & Walm, Maik (Hg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 117-133
- Budde, Jürgen (Hg.) (2013a): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Budde, Jürgen (2013b): Didaktische Regime – Zettelwirtschaft zwischen Differenzstrukturen, Homogenisierung und Individualisierung. In: Budde, Jürgen (Hg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS Verlag, 169-186
- Budde, Jürgen (2010): „Der Valentin ist ein Sorgenkind ...“. Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur? In: *Erziehung & Unterricht*, 160(5-6), 505-512
- Budde, Jürgen (2009): The significance of the body. Constructions of masculinity among German students. In: *Journal of Boyhood Studies*, 3(1), 39-49
- Budde, Jürgen, Kansteiner, Katja & Bossen, Andrea (2016): *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Budde, Jürgen, Bossen, Andrea & Kansteiner, Katja (2014): Männlichkeitskonzeptionen in geschlechterdifferenter Schulkultur. In: Budde, Jürgen, Thon, Christine und Walgenbach, Katharina (Hg.): *Männlichkeiten: Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen*. Opladen: Barbara Budrich, 105-120
- Budde, Jürgen, Blasse, Nina, Bossen, Andrea & Rißler, Georg (Hg.) (2015): *Heterogenitätsforschung – Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa
- Budde, Jürgen & Rißler, Georg (2014): Topographie unterrichtsrelevanter Differenzkonstruktionen. In: *Erziehung und Unterricht* (3/4), 333-341
- Bude, Heinz (1985): Der Sozialforscher als Narrationsanimateur: kritische Anmerkungen zu einer erzähltheoretischen Fundierung der interpretativen Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37(2), 327-336

- Bukow, Wolf-Dietrich & Spindler, Susanne (2006): Die biographische Ordnung der Lebensgeschichte – Eine einführnde Diskussion. In: Bukow, Wolf-Dietrich, Ottersbach, Markus, Tuidier, Elisabeth & Yildiz, Erol (Hg.): Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess. Individuelle Standortsicherung im globalisierten Alltag. Wiesbaden: VS-Verlag, 19-35
- Bundesministerium für Bildung Frauen (BMBF) (2015): Rundsreiben Nr. 17/2015: Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im inklusiven Unterricht von Schüler/innen mit Behinderung. URL: [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_17\\_beilage.pdf?505ec3](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_17_beilage.pdf?505ec3) (20.05.2018)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2013): DIE NEUE MITTELSCHULE QUALITÄT IM LERNEN UND LEHREN. Wien: BMUKK
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008): Rundsreiben Nr. 18/2008: Richtlinien für die Umsetzung und das Monitoring von Qualitätsstandards im integrativen Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, URL: [https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2008\\_18.html](https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2008_18.html) (20.05.2018)
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main
- Butler, Judith (2014): Epilog. In: Kleiner, Betina & Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 181-188
- Butler, Judith (2010): Raster des Krieger. Warum wir nicht jedes Leid beklagen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (2009): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (2003): Noch einmal: Körper und Macht. In: Honneth, Axel & Saar, Martin (Hg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption, Frankfurt am Main, 52-67
- Butler, Judith (2001a): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (2001b): „Eine Welt, in der Antigone am Leben geblieben wäre.“ Interview mit Judith Butler, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 49(4), 587-599
- Butler, Judith (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (1997): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem (1988): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich Nr. 327-11. Schulorganisationsgesetz-Novelle URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988\\_327\\_0/1988\\_327\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1988_327_0/1988_327_0.pdf) 2459-2463 (05.10.2017)
- Campbell, Fiona K. (2012): Stalking Ableism: using Disability to Expose 'Able' Narcissism. In: Goodley, Dan; Hughes, Bill & Davis, Lennard (Hg.): Disability and Social Theory: New Developments and Directions. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 212-230
- Campbell, Fiona K. (2009): Contours of Ableism. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Campbell, Fiona K. (2008): Exploring internalised Ableism using critical race theory. In: Disability and Society, 23 (2), 151-162
- Campbell, Fiona K. (2003): The Great Divide: Ableism and Technologies of Disability Production. PhD-Thesis, Queensland University of Technology, Brisbane
- Capovilla, Dino & Gebhardt, Markus (2016): Assistive Technologien für Menschen mit Sehbehinderung im inklusiven Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67(1), 4-15
- Causton, Julie & Theoharis, George (2013): The Principal's Handbook for Leading Inclusive Schools. Baltimore: Brooks Publishing
- Cefai, Carmel & Cooper, Paul (2010): Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. In: European Journal of Special Needs Education, 25(2), 183-198
- Charmaz, Kathy (2006): Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative Analysis. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, Kathy (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hg.): Strategies of qualitative inquiry. Thousand Oaks, CA: Sage, 249-291
- Clogston, J. S. (1990): Disability coverage in 16 newspapers. Louisville, KY: Advocado
- Connor, Davis J. (2014): The Disability Studies in Education Annual Conference: Explorations of Working With- and Against, Special Education. In: Disability Studies Quarterly 34(2), URL: <http://dsq-sds.org/article/view/4257/3597> (09.09.2017)

- Corker, Marian & Shakespeare, Tom (2002): Mapping the Terrain. In: Corker, Marian & Shakespeare, Tom (Hg.): *Disability/Postmodernity*. London, New York: continuum, 1-17
- Danforth, Scot & Gabel, Susan L. (2006): Introduction. In: Danforth, Scot & Gabel, Susan L. (Hg.): *Vital Questions Facing Disability Studie in Education*. New York: Peter Lang, 1-16
- Dannenbeck, Clemens (2007): Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Behinderung*. Bielefeld: transcript, 103-126
- Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“ – Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2011, 110-125.
- Dausien, Bettina (2010): »Biographie« als Gegenstand und Perspektive einer interdisziplinären Geschlechterforschung – rückblickende Gedanken. In: Noeske, Nina, Kreutziger-Herr, Anette, Rode-Breymann, Susanne & Unsel, Melanie (Hg.): *Gender Studies in der Musikwissenschaft – Quo Vadis? Festschrift für Eva Rieger zum 70. Geburtstag*. Hildesheim: Georg Olms Verlag AG, 107-116
- Dausien, Bettina (2009): Differenz und Selbst-Verortung. Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Biographien als Forschungskonzept. In: Aulenbacher, Brigitte & Riegraf, Birgit (Hg.): *Erkenntnis und Methode. Geschlechterforschung in Zeiten des Umbruchs*. Wiesbaden: VS-Verlag, 157-177
- Dausien, Bettina (2006a): Repräsentation und Konstruktion. Lebensgeschichte und Biographie in der empirischen Geschlechterforschung. In: Brombach, Sabine & Wählig, Bettina (Hg.): *LebensBilder. Leben und Subjektivität in neueren Ansätzen der Gender Studies*. Bielefeld: transcript, 179-211
- Dausien, Bettina (2006b): Biographieforschung. In: Behnke, Joachim, Gschwend, Thomas, Schindler, Delia & Schnapp, Kai-Uwe (Hg.): *Handbuch Empirische Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren*. Baden-Baden: Nomos, 59-68
- Dausien, Bettina (2006c): Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht. In: Bilden, Helga & Dausien, Bettina (Hg.): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Perspektiven*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 16-43
- Dausien, Bettina (2004): Biografieforschung: theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re- konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. Opladen: Leske +Budrich, 314-325
- Dausien, Bettina (2002a): Zur Methodologie qualitativ-empirischer Biographieforschung. In: dies.: *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische und methodologische Untersuchung eines Zusammenhangs*. Habilitationsschrift, Bielefeld
- Dausien, Bettina (2002b): Biographie und/ oder Sozialisation? Überlegungen zur paradigmatischen und methodischen Bedeutung von Biographie in der Sozialisationsforschung. In: Kraul, Margret (Hg.): *Biographische Arbeit*. Opladen: Leske+Budrich, 65-91
- Dausien, Bettina (2001): Erzähltes Leben – erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung. In: *Feministische Studien*, 2/2001, 57-73
- Dausien, Bettina (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“. Perspektiven der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, Doris, Fischer, Dietlind, Klika, Dorle & Schlüter, Anne (Hg.): *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske+Budrich, 96-115
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat
- Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als „Königinnenweg“? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika, Kitzer, Hedwig, Anker, Ingrid, Bingel, Irma, Haas, Erika & Odierna, Simone (Hg.): *Erfahrung mit Methode: Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*. Freiburg im Breisgau: Kore, 129-153
- Dausien, Bettina, Hanses, Andreas, Inowlocki, Lena & Riemann, Gerhard (2008): Die Analyse, Selbstreflexion und Gestaltung professioneller Arbeit. Biografieanalytische und andere interpretative Zugänge. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 9(1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/312/684>, (25.04.2018)
- Dausien, Bettina & Mecheril, Paul (2006): Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In: Bukow, Wolf-Dietrich, Ottersbach, Markus & Yildiz, Erol (Hg.): *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess*. Wiesbaden: VS Verlag, 165-186
- Dausien, Bettina & Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung. In: Völter, Bettina, u.a. (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-212

- Davis, John M. & Watson, Nick (2002): Countering Stereotypes of Disability: Disabled Children. In: Corker, Marian & Shakespeare, Tom (Hg.): *Disability/Postmodernity*. London, New York: Continuum, 159-174
- Davies, John M. and Watson, Nick (2001): Where are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability and Society*, 16(5), 671-687
- Dederich, Markus (2007): *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript
- Demmer, Christine (2016): Biografische Ansätze. In: Hedderich, Inge, Biewer, Gottfried, Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt/utb, 277-287
- Demmer, Christine (2013): *Biografien bilden. Lern – und Bildungsprozesse von Frauen mit Behinderungen im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss*. Bochum/Freiburg: projektverlag
- Derrida, Jacques (2004): Signatur Ereignis Kontext. In: Derrida Jacques (Hg.): *Die différance. Ausgewählte Texte*. Stuttgart: Philipp Reclam jun., 68–109
- Diez, Anna M. (2010): School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. In: *Disability & Society* 25(2), 163-175
- Dröge, Kai & Somm, Irene (2004): Spurlose Leistung. Langsicht im flexiblen Kapitalismus. In: *bios* 18(2), 215-235
- Eggers, Maureen Maisha (2010): Anerkennung und Illegitimierung. Diversität als marktförmige Regulierung von Differenzmarkierungen. In: Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript Verlag, 59-86
- Ehrenberg, Alain (2008): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen*. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation*, Bd.I. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Engelhardt, Michael v. (2011): Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen des lebensgeschichtlichen Erzählens. In: Hartung, Olaf, Steininger, Ivo & Fuchs, Thorsten (Hg.): *Lernen und Erzählen interdisziplinär*. Wiesbaden: VS-Verlag, 39-60
- Erevelles, Nirma (2011): *Disability and Difference in Global Contexts: Enabling a Transformative Body Politic*. New York: Palgrave Macmillan
- European Agency (Hg.): *Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation*. Brüssel, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003
- ExpertInnenkommission „Zukunft der Schule“ (2007): *Erster Zwischenbericht*. Wien: BMUKK, URL: [https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/ek\\_zwb\\_01\\_15690.pdf?4zsea5](https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/nms/ek_zwb_01_15690.pdf?4zsea5) (30.01.2016)
- Fasching, Helga (2013): The Educational Situation and Transition Situation of School Leavers with Intellectual Disability in Austria. In: Seifried, Jürgen & Wuttke, Evelin (Hg.): *Transitions in Vocational Education*. Opladen: Barbara Budrich, 105-122
- Fasching, Helga & Mursec, Diana (2010): *Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern*. Wien: Universität Wien
- Feichter, Helene (2014): *Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen*. Wiesbaden: VS Verlag
- Feyerer, Ewald (2015): Inklusive Bildung – ein wichtiges Thema in der Lehrer/innenbildung in Österreich. In: Fischer, Christian, Veber, Marcel, Fischer-Ontrup, Christiane & Buschmann, Rafael (Hg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann Verlag, 31–40
- Feyerer, Ewald (2012): Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 3/2012, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/51/51> (04.04.2018)
- Feyerer, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 73–97
- Feyerer, Ewald (2000): „Außenklasse“ – Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells. Eine Analyse auf dem Hintergrund österreichischer Erfahrungen. <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-aussenklasse.html>, (24.06.2016)
- Feyerer, Ewald (1998): *Behindern Behinderte?* Innsbruck: Studienverlag
- Feyerer, Ewald (1997): *Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 4, 31-48



- Feyerer, Ewald & Langner, Anke (2014): Lehrer/innenbildung. In: Feyerer, Ewald & Langner, Anke (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Linz: Trauner Verlag, 174-194
- Feyerer, Ewald & Specht, Werner (2009): Evaluationsstudien zur Entwicklung der schulischen Integration. In: bm:ukk (Hg.): Sonderpädagogik aus inklusiver Sicht. Studententexte. Wien: Jugend & Volk, 34-44
- Finkelstein, Vic (2001): "A Personal Journey Into Disability Politics." First presented at Leeds University Centre for Disability Studies, 2001. URL: <http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein01a.pdf>, (03.01.2018)
- Fischer, Wolfram (2006): Über die allmähliche Verfertigung des Selbst beim Sprechen von sich. Begrenzung und Entgrenzung der Erinnerung im autobiographischen Dialog. In: Strauß, Bernhard & Geyer, Michael (Hg.): Psychotherapie in Zeiten der Globalisierung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 307-336
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1999): Leiblichkeit und Körper. Zur biographischen Arbeit und Artikulation des Körpers. In: Alheit, Peter, Dausien, Bettina, Fischer-Rosenthal, Wolfram, Hanses, Andreas & Keil, Amelie (Hg.): Biographie und Leiblichkeit. Gießen: Psycho-Sozial-Verlag, 15-43
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (1995): Schweigen – Rechtfertigen – Umschreiben. Biographische Arbeit im Umgang mit deutschen Vergangenheiten. In: Fischer-Rosenthal, Wolfram & Alheit, Peter (Hg.): Biographien in Deutschland. Soziologische Rekonstruktionen gelebter Gesellschaftsgeschichte Wiesbaden: VS-Verlag, 43-86
- Fischer, Wolfram & Kohli, Martin (1987): Biographieforschung. In: Voges, W. (Hg.): Methoden der Biographie und Lebenslaufforschung. Opladen: Leske+Budrich, 25-49
- Flick, Uwe (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Mey, Günther & Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag, 395-407
- Forcher, Heinz & Schönwiese, Volker (1989): Veränderungen. In: Meister-Steiner, Birgit, Schönwiese, Volker, Thaler, Nikolaus & Wieser, Ilse (Hg.): Blinder Fleck und rosarote Brille. Behinderung und Integration als Herausforderung für Familie, Kindergarten und Schule. Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag, 79-90
- Forcher, Heinz & Schönwiese, Volker (1989): Zur Geschichte der schulischen Integration in Österreich. In: Meister-Steiner, Birgit, Schönwiese, Volker, Thaler, Nikolaus & Wieser, Ilse (Hg.): Blinder Fleck und rosarote Brille. Behinderung und Integration als Herausforderung für Familie, Kindergarten und Schule. Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag, 91-106
- Forster, Rudolf (1984): abschaffen. In: LOS 5/6/1984, 4-6
- Forster, Rudolf (1982): Wie man lernbehindert wird. Zur Aussonderung „dummer“ Schüler. In: Forster, Rudolf & Schönwiese, Volker (Hg.): BEHINDERTENALLTAG – wie man behindert wird. Wien: Jugend und Volk, 153-170
- Foucault, Michel (2012a): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (2012b): Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit III. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (2012c): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (2011): Die Geburt der Klinik: Eine Archäologie des ärztlichen Blicks. Fischer Taschenbuch Verlag
- Foucault, Michel (2006): Die Anormalen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (2005a): Subjekt und Macht. In: Foucault, Michel (Hg.): Dits et Ecrits. Schriften, Bd. 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 269-294
- Foucault, Michel (2005b): Was ist Aufklärung? In: Foucault, Michel (Hg.): Dits et Ecrits. Schriften, Bd. 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 687-706
- Foucault, Michel (2005c): Die Maschen der Macht. In: Foucault, Michel (Hg.): Dits et Ecrits. Schriften, Bd. 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 224-244
- Foucault, Michel (2004): Die Hermeneutik des Subjekts. In: Foucault, Michel (Hg.): Hermeneutik des Subjekts Vorlesung am Collège de France (1981/82). Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 423-438
- Foucault, Michel (2003a): Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (2003b). Sexualität und Macht. In: Foucault, Michel (Hg.): Dits et Ecrits. Schriften, Bd. 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (1994): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (1993): Die Technologien des Selbst. In: Martin, Luther, Gutman, Huck & Hutton, Patrick (Hg.): Technologien des Selbst. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 24-62
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag
- Foucault, Michel (1989a): Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (1989b): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit II. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Foucault, Michel (1987): Das Subjekt und die Macht, in: Dreyfus, H. und Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Frankfurt a.M.: Athenäum, 241-261.
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve-Verlag



- Foucault, Michel (1976): *Mikrophysik der Macht. Über Strafjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve Verlag
- Foucault, Michel (1973): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Freeman, Hindsight M. (2010): *The promise and peril of looking backward*. New York, NY: Oxford University Press; 2010
- Freitag, Walburga (2005): *Contergan. Eine genealogische Studie des Zusammenhangs wissenschaftlicher Diskurse und biographischer Erfahrungen*. Münster: Waxmann
- Fritzche, Bettina (2014): Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid, Reh, Sabine (Hg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript, 329-345
- Fritzche, Bettina (2011): Die Relevanz der Kategorie Geschlecht bei schulischen Regulationen von Verletzbarkeit. In: *feministische studien*, Heft 2, 280-292
- Frostad, Per, Mjaavatn, Per E., & Pijl, Sip J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. In: *London Review of Education*, 9(1), 83-94
- Fuchs-Heinritz, Werner: Biographieforschung. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.): *Spezielle Soziologien*. Wiesbaden: VS-Verlag, 86-104
- Fuchs-Heinritz, Werner (2009): *Biographieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Gabel, Susan (2005): Introduction: Disability Studies in Education. In: *Disability studies in Education. Readings in Theory and Method*. New York: Peter Lang
- Gasteiger-Klicpera, Barbara & Klicpera, Christian (2008): Förderung der sozialen Inklusion, in: Hans Eberwein & Julius Mand (Hg.): *Integration konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-153
- Gebhardt, Markus, Schwab, Susanne Krammer, Mathias & Gegenfurtner, Andrea (2015): General and Special Education Teachers' Perceptions of Teamwork in Inclusive Classrooms at Elementary and Secondary Schools. In: *Journal for Educational Research Online*, 7(2), 129-146
- Gebhardt, Markus, Schwab, Susanne, Krammer, Mathias, Gasteiger-Klicpera, Barbara & Sälzer, Christine (2014): Erfassung von individualisiertem Unterricht in der Sekundarstufe I. Eine Quantitative Überprüfung der Skala „Individualisierter Unterricht“ in zwei Schuluntersuchungen in der Steiermark. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 4(3), 303-316
- Geppert, Corinna, Katschnig, Tamara & Kilian, Michael (2012): Übergänge (Transitions): Neueste Analysen von der 4. zur 6. Schulstufe im Längsschnitt. NOESIS-Arbeitsbericht Nr. 11
- Gibson, Susanne (2006): Beyond a 'culture of silence': inclusive education and the liberation of 'voice'. In: *Disability & Society* 21(4), 315-329
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998): *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber
- Goblirsch, Martina (2010): *Biographien verhaltensschwieriger Jugendlicher und ihrer Mütter*. Wiesbaden: VS Verlag
- Goggin, Gerard & Newell, Christopher (2004): "Fame and Disability: Christopher Reeve, Super Crips, and Infamous Celebrity". In: *Media & Culture Journal* 7(5), URL: <http://journal.media-culture.org.au/0411/02-goggin.php> (24.3.2017)
- Goodley, Dan & Runswick-Cole, Katherine (2014): Becoming dishuman: thinking about the human through disability. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 37(1), 1-15
- Goodley, Dan (2014): *Dis/Ability Studies. Theorising disablism and ableism*. London and New York: Routledge
- Goodley, Dan (2012): Jacques Lacan + Paul Hunt = Psychoanalytic Disability Studies. In: Goodley, Dan; Hughes, Bill & Davis, Lennard (Hg.): *Disability and Social Theory. New Developments and Directions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 179-195
- Goodley, Dan (2011): *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Publications
- Grabau, Markus & Rieger-Ladich, Markus (2014): Raum der Disziplinierung und Ort des Widerstands: Schule als Heterotopie. In: Brinkmann, Malte & Westphal, Kristin (Hg.): *Grenzgänge. Phänomenologie und Anthropologie pädagogischer Räume*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, 87-110
- Graham, Linda & Slee, Roger (2008): An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. In: *Educational Philosophy and Theory* 40(2), 277-293
- Griese, Birgit (2008): Erzähltheoretische Grundlagen in der Biographieforschung: Ein Plädoyer für die Beschäftigung mit den Basiskonzepten. In: Von Felden, Heide (Hg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 129-155
- Gruber, Heinz (2006). Reminiszenzen zu Heilpädagogik und Schulentwicklung. In: *heilpädagogik* 1/2006, 2-11
- Gruber, Heinz & Specht, Werner (Hg.): *Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, Arbeitsbericht II/ 24, 14-35

- Gruber, Heinz (1995): Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. In: Severinski, Nikolaus (Hg.) (1995): *Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter*. Wien: Kaiser, 68-75
- Gruber, Heinz (1989): Gemeinsamer Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in Österreich – ein Situationsbericht. In: *Erziehung und Unterricht* 1989 (10), 263-269
- Grundstein, Tamara (2012): „Es ist vollbracht!“, URL: <http://www.t-grundstein.com/wp-content/uploads/2011/04/Abschlussbericht-PC12.pdf> (04.03.2016)
- Gugutzer, Robert & Schneider, Werner (2007): Der <behinderte> Körper in den Disability Studies. Eine körpersoziologische Grundlegung. In: Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hg.): *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 31-54
- Haas, Benjamin (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404-413
- Haider, Monika (1998): Integrationsbewegung in der Sackgasse? In: *Behinderte in familie, Schule und Gesellschaft* 4/5 1998, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh4-98-sack.html>, (03.05.2016)
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Haller, Beth (1999): How the news frames disability: Print media coverage of the Americans With Disabilities Act. In: *Research in Social Science and Disability*, 1, 345-389
- Hanses, Andreas (2010): Biographisches Wissen: heuristische Optionen im Spannungsfeld diskursiver und lokaler Wissensarten. In: Griesse, Birgit (Hg.): *Person – Subjekt – Identität? Gegenstände der Rekonstruktion in der Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 251-269
- Hanses, Andreas (1996): Epilepsie als biographische Konstruktion. Eine Analyse von Erkrankungsprozessen anfallserkrankter Menschen anhand erzählter Lebensgeschichten. Bremen: Donat
- Hark, Sabine (1999): deviante Suspekte. Normalisierung und Subjektformierung. In: Sohn, Werner & Mehrtens, Herbert (Hg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 1999, 65-84
- Haug, Frigga (1999): Vorlesungen zur Einführung in die Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument
- Hazibar, Kerstin & Mecheril, Paul (2013): Es gibt keine richtige Pädagogik in falschen gesellschaftlichen Verhältnissen. Widerspruch als Grundkategorie einer Behinderungspädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 1/2013, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/23/23>, (25.04.2018)
- Heinzel, Thomas (1980): Schülertaktiken. München & Wien: Urban & Schwarzenberg
- Heinzel, Friederike & Prengel, Annedore (2012): Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 1-2/2012, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/39/39> (04.04.2016)
- Helsper, Werner (2008): Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 54 (1), 63-80
- Helsper, Werner (2004): Schülerbiographie und Schulkarriere. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 903-921
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Margret, Marotzki, Winfried & Cornelia Schweppe (Hg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 64-102
- Hillmert, Steffen (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17(1), 73-94
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60(3), 171-179
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion- terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-inklusion.html>, (23.06.2017)
- Hinz, Andreas (2000): Pädagogik der Vielfalt – Pädagogik einer Grundschule für alle. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-vielfalt.html>, (01.02.2018)
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. URL: [http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet\\_schule.html](http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html), (25.06.2017)
- Hinz, Andreas, Boban, Ines, Gille, Nicola, Kirzeder, Andrea, Laufer, Katrin & Trescher, Edith (2013): Entwicklung der Ganztagschule auf der Basis des Index für Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hinz, Andreas & Kruschel, Robert (2013): InPrax – zum Aufbau eines landesweiten Unterstützungssystems für inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein. In: Dorrance, Carmen & Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 119-127
- Hirschberg, Marianne (2015): Die überaus fähige Lehrkraft. Zur Wirkungsweise von Ableism in der Subjektivierung von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 2(2015), URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/274/257>, (25.06.2016)
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32(2), 339-372

- Holt, Louise (2007): Children's sociospatial (re)production of disability within primary school playgrounds. In: *Environment and Planning D: Society and Space* 25(1), 783–802
- Holt, Louise (2004a): Childhood disability and ability: (Dis)ableist geographies of mainstream primary schools. *Disability Studies Quarterly* 24(3), URL: <http://dsq-sds.org/article/view/506/683> (18.02.2016)
- Holt, Louise (2004b): Children with mind-body differences: performing (dis)ability in primary schools classrooms. In: *Children's Geographies*, 2, 219–236
- Hosenseidl, Anna (1984): In: *LOS* 5/6/1984, 13-15
- Huainigg, Franz-Joseph (2008): Auch Schildkröten brauchen Flügel! Ein herausforderndes Leben. Wien: Ueberreuter
- Huber, Christian (2011): Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. In: *Empirische Sonderpädagogik* 1(1), 20-36
- Huber, Christian (2009): Gemeinsam einsam? Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60(7), 242-248
- Huber, Christian & Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. In: *Empirische Sonderpädagogik* 2, 147-165
- Huber, Stephan G. (2008): Steuerungshandeln schulischer Führungskräfte aus Sicht der Schulleitungsforschung. In: Langer, Reinhard (Hg.): *Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungshandeln in der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 95-126
- Hughes, Bill (2012): Civilising Modernity and the Ontological Invalidation of Disabled People. In: Goodley, Dan, Hughes, Bill & Davis, Lennard (Hg.): *Disability and Social Theory: New Developments and Directions*. Basingstoke: MacMillan, 17-32
- Hughes, Bill & Paterson, Peter (1997): The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. In: *Disability & Society* 12(3), 325-340
- Hummrich, Merle (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag
- Hunt, Peter (1981): Settling accounts with the parasite people: a critique of 'A Life Apart'. In: Miller, E.J. & Gwynne, G.V.(Hg.): *Disability Challenge*, 37-50
- Hutcheon, Emily J. & Wolbring, Gregor (2012): Voices of "Disabled" Post Secondary Students: Examining Higher Education "Disability" Policy Using an Ableism Lens. In: *Journal of Diversity in Higher Education* 5(1), 39-49
- Jackson, Peter W. (1975): Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrsformen im Klassenzimmer. In: Zinnecker, Jürgen (Hg.) *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 19-34
- Jeltsch-Schudel, Barbara (2008): *Identität und Behinderung. Biographische Reflexionen erwachsener Personen mit einer Seh-, Hör- oder Körperbehinderung*. Oberhausen: Athena Verlag
- Kallmeyer, Werner & Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hg.): *Gesprächsanalysen*, Hamburg: IKP Forschungsbericht, 159-274
- Karl, Ute (2007): Metaphern als Spuren von Diskursen in biographischen Texten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/211/465> (21.03.2018)
- Kelle, Helga (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. In: Kelle, Helga & Mierendorf, Johanna (Hg.): *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa, 15-37
- Kelle, Helga (2007): Ärztliche Schuleingangsuntersuchungen. *Die Grundschulzeitschrift*, 20(11), 32-34
- Kelle, Helga (Hg.) (2010): *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik*. Opladen: Barbara Budrich
- Kelle, Helga, Schweda, Anna, & Grab, Manuela (2015): Sprachstandserhebungen in der medizinischen Schuleingangsuntersuchung und in der Grundschule. Eine analytische Kontrastierung unterschiedlicher professioneller Durchführungslogiken. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 8(1), 122-135
- Kelle, Helga & Tervooren, Anja (Hg.) (2008): *Ganz normale Kinder: Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Heidelberg: Juventa Verlag
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie Interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Deutscher Studienverlag
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag
- Kessl, Fabian & Maurer, Susanne (2010): Praktiken der Differenzierung als Praktiken der Grenzbearbeitung. Überlegungen zur Bestimmung Sozialer Arbeit als Grenzbearbeiterin. In: Kessl, Fabian & Plößer, Melanie (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: VS Verlag, 154-169

- Kiel, Ewald & Weiß, Sabine (2015): Sekundarbereich. In: Hedderich, Inge, Biewer, Gottfried, Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/utb., 277-287
- Kleiner, Bettina (2015): subjekt bildung heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und Trans\*Jugendlicher. Opladen: Barbara Budrich
- Kleiner, Bettina (2014): Que(e)r durch den Schulalltag? Annäherung an eine machtkritische Lesart von Differenz am Beispiel eines Schülerinterviews. In: Schmidt, Friederike et al. (Hg.): „Wir sind 10%“. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungskonzepte zu sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Springer VS, 261-286
- Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (2014): Suspekte Subjekte? Jugendliche Schulerfahrungen unter den Bedingungen von Heteronormativität und Rassismus. In: Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Opladen: Barbara Budrich, 75-9
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2004a): Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. In: *Sonderpädagogik* 34(3), 3-21
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2004b): Gestaltung des integrativen Unterrichts in österreichischen Bundesländern mit unterschiedlichem Integrationsanteil 10 Jahre nach der Legalisierung der Integration: Ergebnisse einer Befragung der Schuldirektoren und der Leiter der sonderpädagogischen Zentren. In: *Sonderpädagogik* 34(4), 165-177
- Klicpera, Christian & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen – betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration., in: *Heilpädagogische Forschung* 29(1), 61-71
- Koenig, Oliver (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel: Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden: VS-Verlag
- Koenig, Oliver & Pinetz, Petra (2009): Das Recht auf Arbeit und Beschäftigung von Menschen mit Behinderung in Österreich. In: *Behinderte Menschen* 1/2009, 34-49
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendiger, J. (Hg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit*. Opladen: Leske+Budrich, 525-545
- Kohli, Martin (1994): Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In: Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 219-244
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 37(1), 1-29
- Koller, Hans-Christian (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (post-)Moderne. München: Fink
- Koller, Hans-Christoph (2010a): „Schwierigkeiten mit Identität“. Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 59-78
- Koller, Hans-Christoph (2010b): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohmann, Ingrid (Hg.): *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer, 288-300
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger & Stravrovadis, Wassilios (Hg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49-66
- Koller, Hans-Christoph & Wulfange, Gereon (Hg.) (2014): *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript
- Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hg.) (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript
- Koster, Marloes, Pijl, Sip J., Nakken, Han, & van Houten, Els J. (2010): Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. In: *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75
- Kozleski, Elisabeth B., Artilles, Alfredo J. & Waitoller, Federico R. (2011): Equity in Inclusive Education. Historical Trajectories and Theoretical Commitments. In Artilles, Alfredo J., Kozleski, Elisabeth B., & Waitoller, Federico R. (Hrsg.): *Inclusive Education. Examining Equity on Five Continents*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 1-14
- Köbsell, Swantje (2015a): Disability Studies in Education. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/275/258>, (01.02.2018)

- Köbsell, Swantje (2015b): Disability Studies und Inklusion oder: Warum Inklusion die Disability Studies braucht. In: Schnell, Irmtraut (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 116-128
- Köbsell, Swantje (2010): Gendering Disability. Behinderung, Geschlecht und Körper. In: Jacob, Jutta, Köbsell, Swantje, Wollrad, Eske (Hg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript Verlag, 17-33
- Köbsell, Swantje (2007): „Peers“ und Integration – Behindertenbewegung und Bildungsdiskussion. URL: [http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/koebsell\\_peers\\_und\\_integration\\_070607.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/koebsell_peers_und_integration_070607.pdf) (24.04.2018)
- Köpfer, Andreas (2015): Rekonstruktion von Handlungspraktiken professioneller Akteur/-innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung am Beispiel Schulleitender. In: Zeitschrift für Inklusion online, 4 (2015), URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/326/278> (4.4.2018)
- Kramer, R.-T. (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis“. Rekonstruktionen zur Schulkultur II. Opladen
- Krasmann, Susanne (2000): Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich, Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 194-226
- Krawitz, Rudi (1997): Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kremsner, Gertraud (2014): „Weil sie mir immer eingeredet haben, es geht nicht“. Biographische Erzählungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in (totalen) Institutionen. In: Buchner, Tobias, Koenig, Oliver & Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusive Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Krüger, Heinz-Hermann (2006): Entwicklungslinien, Forschungsfelder und Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, Wiesbaden: VS-Verlag, 13-34
- Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews: Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag
- Laarhoven, Toni R. van, Munk, Dennis D., Lynch, Kathleen (2007): A Model for Preparing Special and General Education Preservice Teachers for Inclusive Education. In: Journal of Teacher Education 58(5), 440-455
- Labov, William & Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: Ihwe, Jens (Hg.) Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 1. Frankfurt/M., 78-126
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (2006): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien: Passagen-Verlag
- Langner, Anke & Feyerer, Ewald (2014): Rahmenbedingungen für inklusiven Unterricht. In: Feyerer, Ewald & Langner, Anke (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Linz: Trauner Verlag, 92-113
- Lemke, Thomas (2011a) URL: Gouvernementalität. URL: [http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Gouvernementalit%E4t%20\\_Kleiner-Sammelband\\_.pdf](http://www.thomaslemkeweb.de/publikationen/Gouvernementalit%E4t%20_Kleiner-Sammelband_.pdf) (31.01.2017)
- Lemke, Thomas (2011b): Eine Kritik der politischen Vernunft. Hamburg: Argument Verlag
- Lemke, Thomas (2000): Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies. URL: <http://www.thomaslemkeweb.de/engl.%20texte/Neoliberalismus%20ii.pdf> (30.05.2017)
- Lemke, Thomas (2005): Nachwort. Geschichte und Erfahrung. Michel Foucault und die Spuren der Macht. In: Foucault, Michel: Analytik der Macht. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 317-348
- Lemke, Thomas, Krasmann, Susanne & Bröckling, Ulrich (2000): Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich, Krasmann, Susanne & Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 7-40
- Levy, René (1977): Der Lebenslauf als Statusbiographie. Die weibliche Normalbiographie in makrosoziologischer Perspektive. Stuttgart: Enke
- Lingenauber, Sabine (2008): Normalität. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik, Band 1, Kindertageseinrichtungen, Bochum/Freiburg: Projektverlag, 160-168
- Lingenauber, Sabine (2003a): Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans Eberwein und Georg Feuser. Opladen: Leske & Budrich
- Lingenauber, Sabine (2003b): Normalismusforschung: Über die Herstellung einer neuen Normalität im integrationspädagogischen Diskurs. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute. Perspektiven der Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang
- Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Link, Jürgen (2001): Aspekte der Normalisierung von Subjekten. Kollektivsymbolik, Kurvenlandschaften, Infografiken. In: Gerhard, Ute, Link, Jürgen & Schulte-Holtey, Ernst (Hg.): Infografiken, Medien, Normalisierung. Zur Kartografie politisch-sozialer Landschaften. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, 77-92



- Link, Jürgen (1998a): Die Angst des Kügelchens beim Fall durch die Siebe: Zum Anteil des Normalismus an der Kontingenzbewältigung in der Moderne. In: Binczek, Natalie (Hrsg.): *Eigentlich könnte alles auch anders sein*. Köln: König, 92-105
- Link, Jürgen (1998b): Von der „Macht der Norm“ zum „flexiblen Normalismus“: Überlegungen nach Foucault. In: Jurt, Josef (Hrsg.): *Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 251-269
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004): *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Opladen: Leske & Budrich
- Luckmann, Thomas (1986): Zeit und Identität: Innere, soziale und historische Zeit. In: Friedrich Fürstenberg & Ingo Mörrth (Hg.): *Zeit als Strukturelement von Lebenswelt und Gesellschaft*. Linz: Trauner, 35-174
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz. Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske+Budrich, 11-24
- Locke, Jill, Ishijima, Eric H., Kasari, Conny, London, Nancy (2010): Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 10(2), 74 –81
- Loeser, Cassandra (2010): Muscularity, mateship and malevolent masculinities: experiences of young men with hearing disabilities in secondary schools. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 31(4), 423–435
- Löw, Martina (2002): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Machold, Claudia (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnographische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: VS- Verlag
- Maguire, Meg, Hoskins, Kate, Ball, Stephen J. & Braun, Annette (2011): Policy discourses in school texts. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 597-609
- Marks, Deborah (1999). *Disability: Controversial Debates and Psychological Perspective.*, London: Routledge
- Maskos, Rebecca (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: *Zeitschrift für Inklusion* online 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260>, (23.04.2018)
- Maskos, Rebecca (2011): „Bist Du behindert oder was? Behinderung, Ableism und souveräne Bürger\_innen“. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „Jenseits der Geschlechtergrenzen“ der AG Queer Studies und der Ringvorlesung „Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies“, Universität Hamburg, 14.12.2011, URL: [http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos\\_14122011.pdf](http://www.zedis-ev-hochschule-hh.de/files/maskos_14122011.pdf) (Zugriff am 22.01.2017)
- Maskos, Rebecca (2010): Was heißt Ableism? Überlegungen zu Behinderung und bürgerlicher Gesellschaft. In: *arranca* #43; URL: <http://arranca.org/43/was-heisst-ableism> (01.06.2016)
- McDermott, Ray, Edgar, Brian & Scarloss, Beth (2011): Global Norming. In: Artilles, Alfredo, Kozleski, Elisabeth & Waitoller, Fred (Hg.): *Inclusive Education*. Harvard: Harvard Education Press, 223-235
- McMaugh, Anne (2011): En/countering disablement in school life in Australia: children talk about peer relations and living with illness and disability. In: *Disability & Society*, 26(7), 853-866
- McRuer, Robert (2006): *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: New York University Press
- McRuer, Robert (2002): Compulsory Able-Bodiedness and Queer/Disabled Existence. In: Garland-Thomson, Rosemarie; Brueggemann, Brenda J. & Snyder, Sharon L. (Hg.): *Disability Studies. Enabling the Humanities*. New York: Modern Language Association of America, 88-89
- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2011): Diversity und Soziale Arbeit. In: Otto, Hans-Uwe & Thiersch, Hans (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. München: Ernst Reinhard, 278-288
- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Andresen, Sabine, Casale, Rita, Gabriel, Thomas, Horlacher, Rebekka, Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 194-208
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2006): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera & Koller, Hans-Christoph (Hg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 239-258
- Meekosha, Helen (1998): Body battles: Bodies, gender and disability. In: Shakespeare, Tom (Hg.): *The disability reader*, London: Cassell, 163-180.
- Meekosha Helen & Jakubowicz A, (1996): Disability, participation, representation and social justice', in: Christensen, Carol & Rizvi, Fazal (Hg.): *Disability and the dilemmas of education and justice*. Buckingham: Open University Press, 79-95
- Meijer, Cor J.W. (2005): *Integrative und inklusive Unterrichtspraxis im Sekundarschulbereich*. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education. URL: [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education\\_iecp\\_secondary\\_de.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_de.pdf), (26.05.2016)



- Meister-Steiner, Birgit (1989): Lebenslage abseits? In: Meister-Steiner, Birgit, Schönwiese, Volker, Thaler, Nikolaus & Wieser, Ilse (Hg.): *Blinder Fleck und rosarote Brille. Behinderung und Integration als Herausforderung für Familie, Kindergarten und Schule*. Thaur/Tirol: Österreichischer Kulturverlag, 9-52
- Meißner, Hanna (2015): Studies in Ableism – Für ein Vorstellungsvermögen jenseits des individuellen autonomen Subjekts. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/276/259>, (30.04.2018)
- Meißner, Hanna (2012): *Butler: Grundwissen Philosophie*. Stuttgart: Reclam
- Meißner, Hanna (2010): *Jenseits des autonomen Subjekts. Zur gesellschaftlichen Konstitution von Handlungsfähigkeit im Anschluss an Butler, Foucault und Marx*. Bielefeld: transcript
- Menz, Margarete (2008): *Biographische Wechselwirkungen. Gender und ‚kulturelle Differenz‘ in den Lebensentwürfen binationaler Paare*. Bielefeld: transcript
- Messiou, Kyriaki (2012): Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. In: *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322
- Messiou, Kyriaki (2008a): Encouraging children to think in more inclusive ways. In: *British Journal of Special Education* 35(1), 26-32
- Messiou, Kyriaki (2008b): Understanding children's constructions of meanings about other children: implications for inclusive education. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 8(1), 27-36
- Messiou, Kyriaki & Hope, Max A. (2015): The danger of subverting students' views in schools. In: *International Journal of Inclusive Education* 19(10), 1009-1021
- Michalko, Rod (2009): The excessive appearance of disability. In: *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(1), 65-74.
- Michalko, Rod (2008): Double Trouble: Disability and Disability Studies in Education. In: Gabel, Susan L. & Danforth, Scott (Hg.): *Disability and the Politics of Education: An International Reader*. New York: Peter Lang, 401-415.
- Moebius, Stephan (2009): Strukturalismus/Poststrukturalismus. In: Kneer, Georg & Schroer, Markus (Hg.): *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS – Verlag, 419-444
- Monitoringausschuss (2010): Stellungnahme des unabhängigen Monitoringausschusses zur Umsetzung der UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: [http://monitoringausschuss.at/cms/monitoringausschuss/attachments/2/8/6/CH0914/CMS1276526308845/ma\\_sn\\_bildung\\_final.pdf](http://monitoringausschuss.at/cms/monitoringausschuss/attachments/2/8/6/CH0914/CMS1276526308845/ma_sn_bildung_final.pdf) (04.05.2016)
- Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpp, Silke, Seifried, Stefanie, Franz, Eva & Klauß, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz/Juventa, 92-106
- Nassehi, Armin (1994): Die Form der Biographie. Theoretische Überlegungen zur Biographieforschung in methodologischer Absicht, in: *BIOS* 7(1), 46-63
- Nassehi, Armin & Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 31(1), 66-86
- Nassehi, Armin & Weber, Georg (1990): Zu einer Theorie biographischer Identität : epistemologische und systemtheoretische Argumente. In: *BIOS* 3(2), 153-187
- Nayak, Anoop & Kehily, Mary J. (2006): Gender undone: subversion, regulation and embodiment in the work of Judith Butler. In: *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 459-472
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Juventa
- Oliver, Michael (1992): Changing the social relations of research production? In: *Disability & Society* 7(2), 101-114
- Oliver, Michael (1990): THE INDIVIDUAL AND SOCIAL MODELS OF DISABILITY. URL: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (4.4.2018)
- Ong Dean, Colin (2009): *Distinguishing Disability: Parents, Privilege, and Special Education*. Chicago: University of Chicago Press
- Patton, Michael Q. (2002): *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peirce, Charles S. (1991): *Schriften zum Pragmatismus und Pragmatizismus* (herausgegeben von Karl-Otto Apel). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Pfahl, Lisa & Buchner, Tobias (2015) Ableism: Behinderung und Befähigung im Bildungswesen. Editorial. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/306/270>, (01.04.2018)
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript
- Pfahl, Lisa & Traue, Boris (2012): Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen. In: Keller, Reiner & Truschkat, Inga (Hg.): *Methodologie & Praxis wissenssoziologischer Diskursanalysen*. Wiesbaden: VS-Verlag, 425-450.

- Pfahl, Lisa, Schürmann, Lena & Traue, Boris (2014): Das Fleisch der Diskurse. Zur Verbindung von Biographie- und Diskursforschung in der wissenssoziologischen Subjektivierungsanalyse am Beispiel der Behindertenpädagogik. In: Fegter, Susann, Kessel, Fabian, Langner, Antje, Ott, Marion, Rothe, Daniela und Wrana, Daniel (Hg.): Diskursanalytische Zugänge zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen. Wiesbaden: VS Verlag, 89-106
- Pijl, Sip Jan, Koster, Marloes, Hannink, Anne, & Stratingh, Anna (2011): Friends in the classroom: A comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. In: *Social Psychology of Education*, 14(4), 475-488
- Pitt, Victoria & Curtin, Martin (2004): Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education, *Disability & Society*, 19(4), 387-401
- Pongratz, Ludwig (2004): Freiwillige Selbstkontrolle. Schule zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft. In: Ricken, Norbert & Rieger-Ladich, Markus (Hg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag, 243-259
- Powell, Justin J. W. (2003a): Hochbegabt, behindert oder normal? Klassifikationssysteme des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und den Vereinigten Staaten. In: Cloerkes, Günther (Hg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Winter, 103-140
- Powell, Justin J. W. (2003b): Constructing Disability and Social Inequity Early in the Life Course. In: *Disability Studies Quarterly* 23(2), URL: <http://dsq-sds.org/article/view/414/575>, (20.08.2017)
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, Simone, Finnern, Nina-Kathrin, Korff, Natascha & Scheidt, Katja (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 16-31
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Priestley, Mark (2003): *Disability: a life course approach*. Cambridge: Polity Press
- Priestley, Mark (Hg.) (2001): *Disability and the Life Course: global perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press
- Priestley, Mark (1999): Discourse and Identity: disabled children in mainstream high schools. In: French, Sally & Corker, Marian (Ed.): *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press, 92-103
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg Verlag
- Pumm, Helene (1996): Zur Situation der schulischen Integration in Österreich. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/pumm-situation.html>, (04.04.2018)
- Quinlan, M. M., & Bates, B. R. (2008): Dances and Discourses of (Dis)Ability: Heather Mills's Embodiment of Disability on Dancing with the Stars. In: *Text & Performance Quarterly*, 28(1/2), 64-80
- Raab, Heike (2012): Intersektionalität und Behinderung – Perspektiven der Disability Studies. URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesstexte/raab/> (4.6.2017)
- Raab, Heike (2011): Inklusive Gender?: Gender, Inklusion und Disability Studies. In: *Zeitschrift für Inklusion* 1/2011, URL: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/97/99> (4.4.2018)
- Rabenstein, Kerstin, Reh, Sabine, Steinwand, Julia & Breuer, Anne (2014): Leistung, Alter und Entwicklung. Zur Re-Inszenierung von Differenzen im individualisierenden Unterricht. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine (Hg.): (Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, 135-155
- Reckwitz, Andreas (2012): *Subjekt*. Bielefeld: transcript
- Reh, Sabine (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2012): Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbstständigkeit. In: Ricken, Norbert & Balzer, Nicole (Hg.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Heidelberg: Springer VS, 225-246
- Rehberg, Karl-Siebert (2003): Normalitätsfiktion als institutioneller Mechanismus. In: Link, Jürgen, Loer, Thomas & Hartmut Neuendorff (Hg.): „Normalität“ im Diskursnetz soziologischer Begriffe. Heidelberg: Synchron, 163-181
- Reich, Kerstin (2014): *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz
- Reichert, Jo (2013): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Verlag
- Reichert, Jo (2011): Die Logik der Entdeckung der GroundedTheory. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hg.): *GroundedTheory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag, 279-30
- Reichert, Jo (1999): Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 24(4), 47-64

- Renggli, Cornelia (2005): Disability Studies und die Un-/Sichtbarkeit von Behinderung. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik* 29(1), 79-94
- Richardson, John G. & Powell, Justin J.W. (2011): *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford/CA: Stanford University Press
- Riemann, Gerhard (1985): *Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Roesler, Christian (2001): Individuelle Identitätskonstitution und kollektive Sinnstiftungsmuster. URL: <https://www.freidok.uni-freiburg.de/data/527> (24.7.2017)
- Rose, Nadine (2015): „Für ‚nen Ausländer gar nicht mal schlecht“ – Zur Interpretation von Subjektbildungsprozessen in Migrationsbiographien. In: Mecheril, Paul (Hg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 57-77
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript
- Rosenberg, Florian von (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld: transcript
- Rosenthal, Gabriele (2010): Die erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Zur Wechselwirkung zwischen Erleben, Erinnern und Erzählen. In: Gries, B. (Hg.): *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung*. Wiesbaden: VS-Verlag, 197-218
- Rosenthal, Gabriele (2005): *Interpretative Sozialforschung*. Weinheim und München: Juventa
- Rosenthal, Gabriele (1995): *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur bio-graphischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt am Main: Campus
- Rousseau, Jacques (1985): *Bekenntnisse*. Frankfurt am Main: Insel Verlag
- Römis, Kathrin (2011): *Entwicklung weiblicher Lebensentwürfe unter Bedingungen geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Runswick Cole, Katherine (2011): Time to end the bias towards inclusive education?. In: *British Journal of Special Education* 38(3), 112-119
- Saake, Irmhild (2006): Selbstbeschreibungen als Weltbeschreibungen. Die Homologie-Annahme revisited. In: *Sociologia Internationalis* 44(1-2), 99-140
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. New York: Pantheon Books
- Schädler, Johannes (2002): *Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: Strukturelle Voraussetzungen der Implementation Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Universität Siegen: Dissertation, URL: <http://d-nb.info/965288994/34>, (25.06.2015)
- Schäfer, Thomas & Völter, Bettina (2005): Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung. In: Völter, Bettina, Dausien, Bettina, Lutz Helma & Rosenthal, Gabriele (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 161-188
- Scheer, David, Laubenstein, Désirée & Lindmeier, Christian (2014): Die Rolle von Schulleitung in der Entwicklung des inklusiven Unterrichts in Rheinland-Pfalz. Vorstellung eines Forschungsdesigns im Rahmen der Schulbegleitforschung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (165), 147-155
- Schefer-Vietor, G. (2000): Rituale in der Schule. Über Differenzen und symbolische Gemeinsamkeiten. In: *Die deutsche Schule*, 6. Beiheft 2000, 147-158
- Schilcher, Bernd (1991): Eröffnungsrede. In: *Initiative soziale Integration* (Hg.): *Behinderte Gesellschaft. Integration statt Aussonderung*. Graz: Wirtschaftsdruck, 9-14
- Schildmann, Ulrike (2009): Normalität. In: Dederich, Markus & Jantzen, Wolfgang (Hg.): *Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer, 204-208
- Schildmann, Ulrike (2004): *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht. Eine empirische Untersuchung der Werke von Barbara Rohr und Annedore Pregel*. Opladen: Leske + Budrich
- Schildmann, Ulrike (2001): Es ist normal verschieden zu sein? Einführende Reflexion zum Verhältnis zwischen Normalität, Behinderung und Geschlecht. In: Schildmann, Ulrike (Hg.): *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Leske+Budrich, 7-15
- Schlüter, Anne (2008): Die Souveränität der Erzählenden und die Analyse von Eingangssequenzen bei narrativen Interviews. Erfahrungen aus dem Forschungs- und Interpretationskolloquium. In: Felden, Heide von (Hg.): *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 211-225
- Schleichert, Gertraud (1993): *Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen. Integrierte Klasse in Oberwart. Dokumente aus acht Jahren Schulversuch*. Innsbruck: Österreichischer Studien Verlag
- Schmeiser, Martin (2006): Von der „äußeren“ zur „inneren“ Institutionalisierung des Lebenslaufs. Eine Strukturgeschichte. In: *BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen* 19(1), 51-92
- Schneider, Edina (2012): Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs. In: Siebold, Susanne, Schneider, Edina, Busse, Susann,

- Sandring, Sabine, Schippling, Anne (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 57-68
- Schönwiese, Volker (2009): Disability Studies und integrative/ inklusive Pädagogik. Ein Kommentar. In: *Behinder-tenpädagogik* 3/2009, 284-291
- Schönwiese, Volker (2005): Disability Studies und die Frage nach der Produktion von Behinderung. In: Geiling, Ute & Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 53-69
- Schönwiese, Volker & Mürner, Christian (2005): Das Bildnis eines behinderten Mannes. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 1/2005 (Nr. 113), 95-125.
- Schumann, Ira (2014): „Das hat der Stefan alleine gemacht“. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert – nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In: Tervooren, Anja, Engel, Nicolas, Göhlich, Michael, Miethe, Ingrid, & Reh, Sabine (Hg.): Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern: Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bielefeld: transcript, 291-307
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag
- Schuppener, Saskia (2014): Inklusive Schule Lehrer\_innenbildung und Professionalisierung. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 1-2/2014, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221> (12.03.2018)
- Schürmann, Lena (2013): Schmutz als Beruf. Prekariisierung, Klasse und Geschlecht in der Reinigungsbranche. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Schütz, Alfred (Hg.) (1972): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Martinus Nijhoff
- Alfred Schütz (2010): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften ASW IV. Konstanz: UVK
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (2003): Strukturen der Lebenswelt. Band 1 und Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Lehrbrief der Fernuniversität Hagen, Kurseinheit 1. Hagen: Fernuniversität Hagen
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stehgreiferzählens. In: Kohli, Martin & Robert, Günther (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 3/1983, 283- 293
- Schütze, Fritz (1981): Prozessstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, J. u.a. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg, 67-156
- Schütze, Fritz (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie: Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Nr.1, Bielefeld
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, 159-260
- Schwab, Susanne (2016): Erfassung von sozialer Partizipation – Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdsicht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 30(6), 227-236
- Schwab, Susanne (2015a): Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern. Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3/2015, 234-245
- Schwab, Susanne (2015b): Social dimensions of inclusion in education of 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. In: *Research in developmental disabilities* 43(2), 72-79
- Schwab, Susanne (2015c): Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a sample of students with and without special educational needs – an empirical study with primary and secondary students in Austria. In: *British Journal of Special Education* 42(3), 257-278
- Schwab, Susanne (2015d): Einflussfaktoren auf die Einstellung von SchülerInnen gegenüber Peers mit unterschiedlichen Behinderungen. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(4), 177-187
- Schwab, Susanne & Gebhardt, Markus (2016): Stufen der sozialen Partizipation nach Einschätzung von Regel- und Integrationslehrkräften. In: *Empirische Pädagogik* 30(1), 43-66
- Schwab, Susanne, Hessels, Marco G. P., Gebhardt, Markus, Krammer, Mathias & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2015): The Relationship Between Social and Emotional Integration and Reading Ability in Students With and

- Without Special Educational Needs in Inclusive Classes. In: *Journal of Cognitive Education and Psychology* 14(2), 180-198
- Schwab, Susanne, Gebhardt, Markus, Krammer, Mathias & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2015): Linking self-rated social inclusion to social behavior. An empirical study of students with and without special educational needs in secondary schools. In: *European Journal of Special Needs Education* 30(1), 1-15
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft*. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript
- Seitz, Simone (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: *Zeitschrift für Inklusion online* 3/2011, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> (04.04.2018)
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: *Zeitschrift für Inklusion online*, 1/2006, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (04.04.2018)
- Seitz, Simone (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Feuser, Georg (Hg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Hamburg: Lang, 91-104
- Shah, Sonali (2010): The role of the family on the career aspirations of young disabled people. In: *International Journal of Disability Studies* 4(1-2), 100-125
- Shah, Sonali (2006): Sharing the world: the researcher and the researched. In: *Qualitative Research* 6(2), 207-220.
- Shah, Sonali (2005): Voices and choices: how education influences the career choices of young disabled people. In: *Journal of Research in Special Educational Needs* 5(3), 112-117
- Shah, Sonali & Priestley, Mark (2011): *Disability and social change: private lives and public policies* Bristol: Policy Press
- Shah, Sonali & Priestley, Mark (2010): Home and away: the changing impact of educational policies on disabled children's experiences of family and friendship. In: *Research Papers in Education*, 25 (2), 155-175
- Shakespeare, Tom (2013): The Social Model of Disability. In: Davis, Lennard (Hg.): *The Disability Studies Reader*. New York: Routledge, 214-222
- Shakespeare, Tom: *Disability Rights and Wrongs*. Abingdon: Routledge
- Shakespeare, Tom & Watson, Nicolas (2002): The social model – an outdated ideology? URL: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>, (4.4.2018)
- Shildrick, Margaret (1997): *Leaky Bodies and Boundaries. Feminism, Post-modernism and (Bio)ethics*. London: Routledge
- Slee, Roger (2001): Social Justice and the Changing Directions in Educational Research. In: *International Journal of Inclusive Research* 5(2/3), 167-177
- Slee, Roger & Weiner, Gaby (2001): Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. In: *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 12(1), 83-98
- Smyth, Fiona, Shevlin, Michael, Buchner, Tobias, Biewer, Gottfried, Ferreira, Miguel, Flynn, Paula, Latimier, Camille, Rodriguez Diaz, Susanna, Šiška, Jan, Toboso-Martín, Eduardo (2014): Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. In: *European Journal of Special Needs* 29(4), 433-445
- Sohn, Werner (1999): Bio-Macht und Normalisierungsgesellschaft – Versuch einer Annäherung. In: Sohn, Werner & Mehrrens, Herbert (Hg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag 9-29
- Søndergaard, Dorte Marie (2012): Bullying and social exclusion anxiety in schools. In: *British Journal of Sociology of Education* 33(3), 355-372
- Specht, Werner (1997): *Fallstudien zur Integration behinderter Schüler in der Sekundarstufe I*. Graz, Wien: Zentrum für Schulentwicklung
- Specht, Werner (1995): Integration in den Schulen der Sekundarstufe (INTSEK). Ein kooperatives Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In: Gruber, Heinz & Specht, Werner (Hg.): *Integration behinderter Kinder in der Sekundarstufe. Berichte zur Situation der Schulversuche in den Bundesländern*. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Graz: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung II, Arbeitsbericht II/ 24, 14-35
- Specht, Werner (1993): Evaluation der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrerinnen und Lehrern im Schulversuch. Graz: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/specht-evaluation-kap4.html>, (07.03.2016)
- Specht, W. (1991): *Perspektiven wissenschaftlicher Begleitforschung im Bereich der Schulversuche zur Integration behinderter Kinder*. Graz: Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II



- Specht, Werner, Gross-Pirchegger, L., Seel, A., Stanzel-Tischler, E. & Wohlfahrt, David (2006): Qualität in der Sonderpädagogik: Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Graz: Zentrum für Schulentwicklung. URL: <http://qsp.or.at/downloads/ZSER70.pdf> (30.05.2017)
- Spies, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs, Bielefeld: transcript
- Spiteri, Danielle (2009): The perspectives of ex students on their experiences at a school for students with SEBD. Cefai, Carmel & Cooper, Paul (Ed.): Promoting emotional education: Engaging children and young persons with social, emotional and behaviour difficulties. London: Jessica Kingsley Publishers, 57-67
- Steingruber, Alfred (2000): Der Behindertenbegriff im österreichischen Recht. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/steingruber-recht.html>, (01.02.2018)
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe, von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 319-331
- Storey, K. (2007): Combating Ableism in Schools. In: Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 52(1), 56-58
- Strachota, Andrea (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Wien: Literas
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag
- Sturm, Tanja (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. 2. überarb. Aufl. München: Reinhardt Verlag.
- Sturm, Tanja (2014a): Unterrichtliche Praktiken der (Re-)Produktion von Differenz in der Freiarbeit. In: Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michaela; Werning, Rolf (Hrsg.): Gemeinsame Jahrestagung der DGfE Kommission Grundschulforschung und Didaktik der Primarstufe und der DGfE Sektion Sonderpädagogik. Forschungsorientierter Band. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275-288
- Sturm, Tanja (2014b): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In Ralf Bohnsack, Bettina Fritzsche & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 153-178
- Sturm, Tanja (2013): Orientierungen unterrichtlicher Praktiken: lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext. In: Budde, Jürgen (Hg.): Unschärfe Einsätze. (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: VS Verlag, 275-294
- Sturm, Tanja (2012): Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht. In: Zeitschrift für Inklusion online, 1-2/2012, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65/65> (4.4.2016)
- Sturm, Tanja (2011): Differenzkonstruktionen in unterrichtlichen Praktiken. In: Flieger, Petra & Schönwiese, Volker (Hrsg.): Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-104
- Sturm, Tanja (2010): Differenzkonstruktionen im Kontext unterrichtlichen Handelns. In: Joachim Schwohl & Tanja Sturm (Hrsg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld: transcript Verlag, 141-158
- Sturm, Tanja (2010): Heterogenitätskonstruktionen durch Lehrende. Die Bedeutung des Habituskonzepts für die Lehrer/innenfortbildung. In: Florian H. Müller, Astrid Eichenberger, Manfred Lüders & Johannes Mayr (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung Münster: Waxmann, 61-77
- Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (2015): Kooperation pädagogischer Professionen: Bearbeitung und Herstellung von Differenz in der integrativen Sekundarstufe. In: Kreis, Annelies; Wick, Jeannette; Kosorok Labhart, Carmen (2015): Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster, New York: Waxmann
- Sturm, Tanja; Köpfer, Andreas & Huber, Stephan G. (2015): Schulleitungen Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffsklärung und Stand der Forschung. In: Huber, Stephan G. (Hg.): Jahrbuch Schulleitung 2015. Kronach: Carl Link, 193- 210
- Taylor, Steven J. (2006): Foreword: Before it Had a Name: Exploring the Historical Roots of Disability Studies in Education. In: Danforth, Scot & Gabel, Susan L. (Hg.): Vital Questions Facing Disability Studie in Education. New York: Peter Lang, xii-xxiii
- Tervooren, Anja (2003): Der verletzte Körper. Überlegungen zu einer Systematik der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel: Bifos, 37-48
- Thomas, Carol & Corker, Marian (2002): A Journey around the Social Model. In: Corker, Marian & Shakespeare, Tom (Hg.): Disability/Postmodernity. London, New York: continuum, 18-31
- Tomlinson, Sally (1982): A Sociology of Special Education. London: Routledge and Kegan Paul
- Traue, Boris (2010): Das Subjekt der Beratung. Zur Soziologie einer Psycho-Technik. Bielefeld: transcript
- Traue, Boris (2006): Verschränkungen von organisationellem und biographischem Wissen in der Beratung. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses



- der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Teilbd. 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1569-1578
- Tremain, Shelley (2012): Foucault, Governmentality, and Critical Disability Theory: An Introduction. In: Tremain, Shelley (Hg.): Foucault and the Government of Disability. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1-26
- Tremain, Shelley (2002): On the Subject of Impairment. In: Corker, Marian & Shakespeare, Tom (Hg.): Disability/Postmodernity. London, New York: continuum, 32-47
- UNION OF THE PHYSICALLY IMPAIRED AGAINST SEGREGATION (UPIAS) (1975): Fundamental Principles of Disability. URL: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf> (21.03.2016)
- Van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: VS Verlag
- Villa, Paula-Irene (2012): Judith Butler. Frankfurt am Main: Campus
- Vlachou, Anastasia & Papananou, Ioanna (2015): Disabled students' narratives about their schooling experiences. In: Disability & Society, 30(1), 73-86
- Volkmann, Vera (2008): Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport. Wiesbaden: VS-Verlag
- Von Felden, Heide (2008): Einleitung: Traditionslinien, Konzepte und Stand der theoretischen und methodischen Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Von Felden, Heide (Hg.): Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, 7-26
- Von Stechow, Elisabeth (2004): Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag
- Von Stechow, Elisabeth (2002): Normalität als Maß für Verhaltensstörungen. In: Bundschuh, Konrad (Hg.): Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft – Krise oder Chance? Tagungsband zur 38. Arbeitstagung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Voß, G. Günter & Pongratz, Hans J. (1998): Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50(3), 131-158
- Völter, Bettina (2006): Die Herstellung von Biographie(n): lebensgeschichtliche Selbstpräsentationen und ihre produktive Wirkung. In: Burkart, Günter & Heidel, Marlene (Hg.): Die Ausweitung der Bekenntniskultur – neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: VS Verlag, 261-284
- Völter, Bettina, Bettina Dausien, Helma Lutz und Gabriele Rosenthal (Hg.) 2005: Biographieforschung im Diskurs. Theoretische und methodologische Verknüpfungen. Wiesbaden: VS-Verlag
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2015): Soziale Prozesse der Differenzherstellung im Fachunterricht einer integrativen Schulform der Sekundarstufe I – erste Ergebnisse einer videobasierten Vergleichsstudie. In: Hedderich, Ingeborg, Zahnd, Raphael & Graf, Erich Otto (Hg.): Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 208-214
- Wagner-Willi, Monika & Sturm, Tanja (2012): Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. In: Zeitschrift für Inklusion online 4/2012, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/32/32> (04.04.2018)
- Wagner-Willi, Monika & Widmer-Wolf, Patrik (2009): Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe). Zürich: Universität Zürich
- Waldschmidt, Anne (2010): Das Mädchen Ashley oder: Intersektionen von Behinderung, Normalität und Geschlecht. In: Jacob, Jutta, Köbsell, Swantje, Wollrad, Eske (Hg.). Gendering disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld (transcript), 35-60
- Waldschmidt, Anne (2007a): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript-Verlag, 55-77
- Waldschmidt, Anne (2007): Verkörperte Differenzen-Normierende Blicke. Foucault in den Disability Studies. In: Kammler, C. Parr, R. (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag, 177-198
- Waldschmidt, Anne (Hrsg.) (2003a): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel: Bifos
- Waldschmidt, Anne (2003b): „Behinderung“ neu denken. Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel: Bifos, 11-22
- Waldschmidt, Anne (2003c): Behinderte Menschen zwischen Normierung und Normalisierung. In: Waldschmidt, Anne (Hrsg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Kassel: Bifos, 129-137
- Waldschmidt, Anne (2003d): Ist Behindertsein normal? Behinderung als flexibelnormalistisches Dispositiv. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.) (2003): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg: Winter, 83-101

- Waldschmidt, A. (2003e): Die Flexibilisierung der „Behinderung“ – Anmerkungen aus normalismustheoretischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF). *Ethik in der Medizin*, 15(3), 191-202
- Waldschmidt, A. (1998): Flexible Normalisierung oder stabile Ausgrenzung: Veränderungen im Verhältnis Behinderung und Normalität. *Soziale Probleme*, 9 (1/2), 3-25
- Waldschmidt, Anne; Klein, Anne; Tamayo Korte, Miguel (2009): *Das Wissen der Leute. Bioethik, Alltag und Macht im Internet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. *Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung*. In: Waldschmidt, Anne & Schneider, Werner (Hg.): *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 9-30
- Wansing, Gudrun (2006): *Teilhabe an der Gesellschaft Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Wiesbaden: VS Verlag
- Watts, Ivan Eugene/Erevelles, Nirmella (2004): These Deadly Times: Reconceptualizing School Violence by Using Critical Race Theory. In: *American Educational Research Journal* 41(2), 271–299
- Weinmann, Ute (2001): Normalität im wissenschaftlichen Diskurs verschiedener Fachdisziplinen. In: Schildmann, Ulrike (Hg.): *Normalität, Behinderung und Geschlecht. Ansätze und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Leske+Budrich, 17-41
- Welzer, Harald, Moller, Sabine & Tschuggnall, Karoline (2002): „Opa war kein Nazi“. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis*. Frankfurt/M.: Fischer
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hg.): *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 21-31
- Westermann, Gerhard & Buchner, Tobias (2008): *Erfahrungsbericht. Die Lebensgeschichte von Gerhard Westermann*. In: Boehlke, Erwin (Hg.): *Individuelle Biografieforschung als Entwicklungschance für Menschen mit Intelligenzminderung*. Berlin: Edition GIB; 120- 144
- Whitburn, Ben (2016a): The perspectives of secondary school students with special needs in Spain during the crisis. In: *Research in Comparative and International Education* 11(2), 148-164
- Whitburn, Ben (2016b): Voice, post-structural representation and the subjectivity of ‘included’ students. In: *International Journal of Research & Method in Education*, 39(2), 117-130
- Whitburn, Ben (2014a): Accessibility and autonomy preconditions to ‘our’ inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment. In: *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 3-15
- Whitburn, Ben (2014b): The indelible ink of the special stamp: an insider’s research essay on imprints and erasures. In: *Disability & Society*, 29(4), 624-637
- Wieser, I. (1998): Die Integration Behinderter in die Regelschule – ein Meilenstein auf dem österreichischen Bildungsweg! In: Altrichter, H., Krainer, K., Thonhauser, J. (Hrsg): *Chance der Schule – Schule als Chance*. Innsbruck, Wien: Studienverlag, S.119-140
- Wiezorek, Christine (2005): *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS-Verlag
- Wilhelm, Marianne (Hg.) (2009): *Integrative Schulentwicklung in der Sek. I und Sek. II*. Weinheim: Beltz
- Williams, Simon J. (1999): Is anybody there? Critical realism, chronic illness and the disability debate. In: *Sociology of Health and Illness*, 21(6), 797-819
- Willis, Paul (1979): *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat
- Windisch, Monika (2014): *Behinderung – Geschlecht – Soziale Ungleichheit. Intersektionelle Perspektiven*. Bielefeld: transcript
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Band 1: *Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie*. Reinbek: Rowohlt, 54-80
- Wohlrab-Sahr, Monika (2002): Prozessstrukturen, Lebenskonstruktionen, biographische Diskurse. Positionen im Feld soziologischer Biografieforschung und mögliche Anschlüsse nach außen. In: *BIOS* 15(1), 3-23
- Wolf, Bernhard (2003): Das aktiv gestaltende Kind. In: Fried, Lilian, Roux, Susanna, Frey, Andreas & Wolf, Bernhard (Hg.): *Vorschulpädagogik*. Hohengehren: Schneider-Verlag, 234-248
- Wolbring, Gregor (2012): Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. In: *Societies* 2(2), 75-83
- Wolbring, Gregor (2008): The Politics of Ableism. In: *Development* 51(2), 252-258

- Wolbring, Gregor & Yumakulov (2015): Education through an Ability Studies Lens. In: Zeitschrift für Inklusion online 2/2015, URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/278/261>, (30.05.2017)
- Youdell, Deborah (2010): School Trouble: identity, power and politics in education, Abingdon: Routledge
- Youdell, Deborah (2006): Impossible Bodies, Impossible Selves: exclusions and student subjectivities. Springer
- Youdell, Deborah (2005): Sex-gender-sexuality: how sex, gender, and sexuality constellations are constituted in secondary school. In: Gender and Education 17(3), 249-270
- Youdell, Deborah (2004): Engineering school markets, constituting schools and subjectivating students: the bureaucratic, institutional and classroom dimensions of educational triage. In: Journal of Education Policy, 19(4), 407-431
- Zarb, Gerry (1992): On the road to Damascus: first steps towards changing the relations of disability research production. In: Disability, Handicap and Society 7(2), 125-138
- Zhang, Lingling & Haller, Beth (2013): Consuming Image: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities. In: Communication Quarterly 61(3), 319-334
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1978): Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reiert, Gerd-Bodo & Zinnecker, Jürgen (Hg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek: Rowohlt, 29-116

**In der vorliegenden Studie werden Subjektivierungsprozesse im Kontext von Schule und Behinderung erforscht.** Die Arbeit verortet sich in den Disability Studies in Education und ist durch einen theoretischen Rahmen gekennzeichnet, der sich aus machtkritischen Überlegungen zu Subjektbildung, Schule und Fähigkeit zusammensetzt. Im empirischen Teil wird anhand von drei biographischen Fallrekonstruktionen untersucht, wie sich ableistische Normalitäten von Schule auf die Subjektivitäten junger behinderter Personen auswirken. Die vom Autoren nachgezeichneten schulischen Erfahrungsräume verweisen auf Praktiken von Peers und Lehrer\*innen, die zwischen fähigkeitsbezogenen Normalisierungsimperativen und ermöglichender Unterstützung changieren. Anhand der biographischen Texte wird rekonstruiert, über welche Selbsttechniken Subjekte sich zu den schulischen Normalisierungsregimen in Relation setzen. Die Ergebnisse werden abschließend hinsichtlich ihrer Bedeutung für Professionalisierung im Bereich inklusive Bildung aufbereitet.

*Die Dissertation, auf der das Buch basiert, wurde 2017 mit dem Wissenschaftspreis der Sektion Sonderpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sowie mit dem Dissertationspreis der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien ausgezeichnet.*



#### **Der Autor**

**Dr. Tobias Buchner**, Jahrgang 1976, ist Senior Lecturer am Institut für Bildungswissenschaft und dem Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien.

